

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS)  
Unidade Itabaiana**

Maryluce Conceição Barros Santos

**PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA  
NO EIXO 5 (8º E 9º ANOS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA  
ORALIDADE PARA A ESCRITA**

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva

**Itabaiana, Sergipe**

**2016**

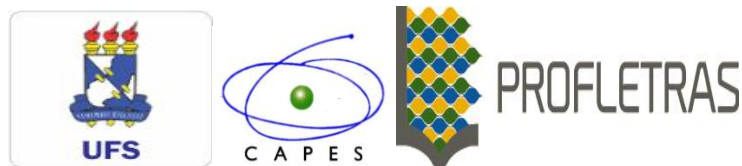
Maryluce Conceição Barros Santos

**PRÁTICA DE RETEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA  
NO EIXO 5 (8º E 9º ANOS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA  
ORALIDADE PARA A ESCRITA**

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Sergipe –  
UFS - como um dos requisitos para a  
conclusão do Mestrado Profissional  
em Letras, sob a orientação do Prof.  
Dr. José Ricardo Carvalho da Silva.

**Itabaiana, Sergipe**

**2016**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO**  
**Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS)**

Maryluce Conceição Barros Santos

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto Carvalho.

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. José Ricardo Carvalho da Silva (Presidente) Universidade Federal de Sergipe

---

Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos (Avaliador externo) Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo (Avaliador interno) Universidade Federal de Sergipe

APROVADA EM: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Itabaiana – SE**  
**2016**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela sabedoria e serenidade necessária para prosseguir o caminho.

Aos meus filhos, Yuri e Guilherme, por serem pacientes e terem compreendido a minha ausência.

Ao meu esposo, Silvano, pelo incentivo e apoio, sem os quais eu não teria força para prosseguir.

Ao Prof. Dr. José Ricardo, a quem devo grande parte do conhecimento que adquiri.

Aos alunos da EJA com quem tanto aprendo a cada dia.

Aos professores e colaboradores da Universidade Federal de Sergipe – Itabaiana, que atuaram no Profletras, por ter-me oportunizado uma formação de qualidade, expandindo meus conhecimentos.

Ao coordenador do Profletras, Prof. Dr. Carlos Magno, pela dedicação e apoio constantes.

À Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo e Profa. Dra. Mariléia Reis que tanto acrescentaram a este trabalho no período da qualificação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela promoção do Mestrado Profissional.

Aos meus colegas de turma que foram fundamentais em cada passo dessa jornada, compartilhando de seu apoio e amizade.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

A Marcuschi (*in memoriam*) por deixar, como herança, valiosos estudos linguísticos, por meio dos quais tenho aprendido a ensinar.

Aos meus alunos da EJA, por compartilharem comigo suas inestimáveis histórias de vida, por meio das quais têm me ensinado a aprender.

## RESUMO

Esta dissertação tem a finalidade de promover uma reflexão sobre os estudos que envolvem operações de retextualização, fala e escrita, o gênero autobiografia e as necessidades de aprendizado que circundam o público da Educação de Jovens e Adultos. Observou-se que esses estudantes reproduziam a fala na produção do texto escrito, sem considerar que cada uma dessas modalidades possui marcas linguísticas que as distinguem, possibilitando concluir que eram vistas de modo homogeneizado. A fim de verificar recursos específicos da fala e a sua transformação para outros elementos pertinentes a linguagem escrita, preconizou-se um estudo sobre os processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010). Observamos o comportamento linguístico dos alunos de uma classe da EJA em uma atividade de retextualização com adaptações pedagógicas voltadas à transformação de um texto oral para o texto escrito no gênero autobiografia. A escolha do gênero é consequência de um olhar mais sensível em direção ao público-alvo que foi capaz de reconhecer-se em suas próprias produções, comparar com as dos outros e, assim, formar sua própria identidade. Por meio de uma abordagem metodológica pautada no estudo de caso, esta proposta analisa a aplicação de uma sequência didática, fundamentada nas ideias de Schneuwly e Dolz (2004), a partir de um caderno pedagógico com o intuito de desenvolver a prática de retextualização de forma contextualizada. São demonstradas operações textuais-discursivas envolvidas no processo de retextualização, considerando propriedades interacionais com o gênero autobiografia. Por esse viés, descreve-se como os alunos se apropriam dos elementos linguísticos que atuam na linguagem oral e escrita do gênero autobiografia.

Palavras-chave: fala e escrita, retextualização, autobiografia, EJA.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to promote a reflection about the studies that involve retextualization operations, speaking and writing, the genre autobiography and learning needs that surround the public of Youth and Adult Education. It was observed that these students reproduced speech in the text written production, without considering that each of these modalities has linguistic marks that distinguish them, making it possible to conclude that they were homogenised way of views. In order to check specific features of speech and its transformation to other relevant information written language, offered a study about the retextualization processes proposed by Marcuschi (2010). We note the linguistic behavior of students of adult education class in a retextualization activity with pedagogical adaptations related at transforming an oral text to written text in the genre autobiography. The choice of genre is the result of a more sensitive look toward the audience that was able to recognize in their own productions, compare to the other and thus form their own identity. Through a methodological approach guided in an action research, this proposal looks at the application of a didactic sequence, based on the ideas of Schneuwly and Dolz (2004), from a pedagogical notebook in order to develop the practice of retextualization so contextualized. Textual-discursive operations involved in retextualization process are demonstrated considering interactional properties with the genre autobiography. By this way, describes how students appropriate the linguistic elements that act in the oral and written language of the genre autobiography.

Keywords: speaking and writing, retextualization, genres, autobiography, EJA.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Tendências sobre o modo de tratar a relação entre oralidade e letramentos.....	19
Quadro 2. Quadro de ordenação das operações .....	30
Quadro 3. Proposta provisória de agrupamento de gêneros.....	35
Quadro 4. Características da situação de produção .....	39
Quadro 5. Conteúdo temático da autobiografia.....	40
Quadro 6. Construção composicional da autobiografia.....	42
Quadro 7. Estilo da autobiografia.....	43
Quadro 8. Aspectos identificados no gênero autobiografia.....	45
Quadro 9. Possibilidades de retextualização.....	47
Quadro 10. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.....	48



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Noções gerais sobre fala e escrita.. .....	18
Figura 2. Relações entre práticas sociais, práticas de linguagem e gêneros .....	32
Figura 3. Situação de produção .....	37

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 FALA E ESCRITA .....</b>	<b>13</b>
<b>2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>21</b>
2.1 O ESTUDO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA .....	23
2.2 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE CONSTRUÇÃO DA RETEXTUALIZAÇÃO: .....	26
<b>3 GÊNERO TEXTUAL E AUTOBIOGRAFIA .....</b>	<b>31</b>
3.1 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA .....	36
3.2 CARACTERÍSTICAS DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO .....	36
3.2.1 O CONTEÚDO TEMÁTICO .....	39
3.3 A CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL CARACTERÍSTICA DO GÊNERO .....	41
3.4 O ESTILO .....	42
<b>4 RETEXTUALIZAÇÃO: FALA E ESCRITA .....</b>	<b>46</b>
4.1 OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO DE ACORDO COM A CONJUNTURA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	62
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>75</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>78</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>81</b>
ANEXO A .....	81
ANEXO B .....	83
ANEXO C .....	84
ANEXO D .....	85
ANEXO E .....	86
ANEXO F .....	87
ANEXO G .....	88

## INTRODUÇÃO

O estudo aqui proposto visa a refletir sobre o trabalho com fala e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, bem como oferecer contribuições para que este possa desenvolver atividades de retextualização, com base no gênero autobiografia, enfatizando as peculiaridades que distinguem a oralidade da escrita, trazendo como questão norteadora a possibilidade de que alunos da Educação de Jovens e Adultos se apropriem de aparatos linguísticos para transformar a modalidade oral em escrita a partir do gênero proposto.

Práticas de retextualização orais e escritas são realizadas cotidianamente até mesmo nas mais simples e espontâneas interações comunicativas entre os usuários de uma língua. Podemos afirmar que esse tipo de atividade está presente desde os primórdios da humanidade, visto que uma gama de textos a que temos acesso atualmente é fruto do que foi recontado pela tradição oral durante séculos.

A título de exemplo, poderíamos dizer que quando alguém compartilha uma conversa realizada com outro interlocutor, recontando-a, ocorre um processo de refacção do texto, portanto, de retextualização. Em um reconto oral de um conto de fadas clássico para uma criança também acontecem práticas de retextualização.

O termo não é tão familiar, embora seja reconhecido como um exercício constante no ato comunicativo e estudado por diversos linguistas, dentre eles Marcuschi, no qual o presente trabalho está pautado. O autor (2010, p. 46) evidencia o desafio de sistematizar essa prática quando afirma que

trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.

As “operações complexas” são detalhadas e caracterizadas nesta pesquisa, segundo a ótica do autor. Contudo, este estudo está voltado para uma modalidade de ensino que possui particularidades no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual demandou uma adequação das operações de modo que deu origem a uma nova proposta de retextualização, onde alguns exercícios foram suprimidos, outros aglutinados, resultando em cinco novas etapas.

Nessa investigação, foi possível inferir que muitos alunos da EJA interpretam a escrita como um espelho da fala e denotam dificuldades em perceber que cada uma delas possui marcas próprias. Por isso, torna-se importante a abordagem metodológica de um estudo de caso, no qual os fatores que determinam essa homogeneidade pragmática sejam estudados com a possibilidade de ofertar contribuições para que os discentes façam a distinção entre determinados aspectos da fala e da escrita. Com esse objetivo, determinadas atividades foram elaboradas por esta pesquisa com ênfase no uso de operações que possibilitem partir do texto oral, com suas marcas tais quais hesitações, repetições, redundâncias, até alcançar uma sistematização do texto escrito, contemplando seu caráter peculiar como a pontuação e organização de parágrafos, tendo como base textual o gênero autobiografia.

A escolha do gênero não foi aleatória, mas sim diretamente relacionada a um olhar mais sensível requerido pela EJA com a finalidade de valorizar e promover a identificação dos sujeitos produtores e reprodutores de texto, uma vez que o gênero propõe a narrativa de suas histórias de vida. Os sujeitos estudados são estudantes de uma escola pública municipal localizada no município de Camaçari, na Bahia, situada em um bairro em expansão ocupacional, no qual é possível observar a predominância de tradição oral por parte de seus moradores. As atividades foram realizadas com cerca de quarenta estudantes com idades entre quinze e cinquenta anos que frequentam o turno noturno, na etapa 5 (correspondente a 8º e 9º anos do ensino regular). Embora se reconheça que esses alunos se esforçam para estar no ambiente escolar e são dominados, muitas vezes, pelo cansaço, os níveis de interesse e aprendizado podem ser mantidos através de atividades significativas e aplicáveis.

Buscando reconhecer que é possível que os discentes percebam os aspectos que caracterizam o texto oral, o escrito e também que se apropriem dos aparatos linguísticos para transformar uma modalidade em outra, um caderno pedagógico foi produzido e ofertado aos alunos, como parte de uma sequência didática, tornando-se instrumento de análise dos exercícios de retextualização. Essa reflexão é de grande importância, pois pode remeter ao encontro de caminhos que intervenham no entendimento de que há distinções entre esses dois tipos de linguagem, como o proposto por esta pesquisa.

Assim, no primeiro capítulo, trazemos uma reflexão acerca do trabalho com fala e escrita, ressaltando as características de cada modalidade, que as tornam diferentes, mas não dicotômicas, amparadas pelas ideias de Marcuschi (2010), Marcuschi e Dionísio (2007) e Fávero *et al.* (2000).

O segundo capítulo apresenta os princípios teóricos metodológicos que norteiam a pesquisa, apoiados em Thiollent (1985), Schneuwly e Dolz (2004), bem como o passo-a-passo de cada atividade realizada. O capítulo ainda apresenta quem é o público da EJA e como é possível contribuir para que suas necessidades de práticas letradas sejam alcançadas. Para tanto, usamos como base teórica a Lei de Diretrizes e Bases (1996), Silva e Souza (2013), Arroyo (2007) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Por fim, demonstra como foi feito o estudo do gênero autobiografia e expõe a situação de construção da retextualização ajustada à realidade dessa modalidade de ensino.

Com o objetivo de discorrer sobre gêneros textuais e o gênero autobiografia, o capítulo três expõe a noção de língua fundamentada em Santos (2011), a necessidade de construção de modelos didáticos de gênero sob a perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008) e Barros (2009), bem como caracteriza a autobiografia e suas situações de produção com base nas ideias de Bronckart (1999), Machado e Cristovão (2006).

As nove operações de retextualização da fala para a escrita propostas por Marcuschi (2010) são destrinchadas no capítulo quatro e encontram reforço nas vozes de Dell'Isola (2007), Chacon (1997), Antunes (2010), Cavalcante (2012), Koch (2009), Silva (2014), Bentes e Rio (2006), os quais respaldaram uma nova asserção para o processo de retextualização contextualizada com as necessidades dos alunos da EJA. Em seguida, as análises das atividades realizadas pelos alunos, com o auxílio do caderno pedagógico, são retratadas, concluídas pelas considerações finais que evidenciam os pontos fortes deste estudo e os desafios que ainda temos a enfrentar nas práticas de retextualização da fala para a escrita.

Por todo o exposto, espera-se que este projeto colabore no sentido de oferecer aparatos teóricos e práticos para que os docentes de Língua Portuguesa da Educação de Jovens e Adultos encontrem mecanismos para tornar suas aulas mais significativas.

## 1 FALA E ESCRITA

Uma gama de textos orais e escritos circula no meio social, exercendo o papel de promover a comunicação entre seus interlocutores, tendo em conta as condições de produção como o ambiente, situação e necessidade de interação. Apesar disso, a escola ainda se depara com o grande desafio de estudar a língua como um sistema heterogêneo, no qual a escrita não configura “supremacia” sobre a fala, pelo contrário, complementam-se.

É fato que o aluno domina a fala quando chega à escola, contudo ainda há uma lacuna no que diz respeito ao ensino dessa competência na produção do discurso, sendo algo pouco explorado nos currículos escolares. Do ponto de vista de Marcuschi (2010, p. 25) a fala “seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral”. Uma vez que se encontra no campo da oralidade, é possível que a interação aconteça sem a necessidade de outros aparatos quer sejam tecnológicos ou de apoio, além do que dispõe o corpo humano. O autor ressalta que a fala envolve “uma série de recursos (...) tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica” (*Op. cit.*, p. 25).

Já a escrita, fundamentada na visão do autor (*Op. cit.*, p. 26), “seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica” envolvendo recursos como “unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades iconográficas”. Visto que ambas possuem elementos divergentes, embora não as tornem dicotômicas, a escola não pode deixar de oferecer a reflexão sobre suas diversas situações de uso, bem como ensinar competências que permitam ao aluno apropriar-se dos elementos que distingam as duas modalidades.

As mais diversas formas de interações sociais por meio das quais as pessoas buscam estabelecer uma relação comunicativa parecem perpassar pela fala ou pela escrita, e, muitas vezes, por ambas simultaneamente. Uma conversa entre dois ou mais interlocutores, um congresso acadêmico, uma exposição oral em sala de aula, dentre outros contextos privilegiam a língua oral sobre a escrita. De outro modo, as redações ainda exigidas nas seleções institucionais, os livros didáticos e paradidáticos, manuais didáticos que pregam o “bom” uso da língua possuem a primazia da língua escrita. Uma entrevista publicada em uma revista, por exemplo, envolve as duas modalidades de uso da língua uma vez que ela foi iniciada por meio

da fala até chegar na sistematização do texto escrito. Sendo assim, é possível concluir que não cabe aqui uma disputa entre a fala e a escrita, entre a modalidade gráfica e a fônica.

Sabe-se que a discussão a respeito desse diálogo entre modalidades da língua é cada vez mais profunda, também *corpus* de estudo e interesse nos centros acadêmicos, contudo para entrarmos no viés da questão, torna-se necessário conceber a concepção de língua. Na visão marcuschiana, a língua não pode ser conceituada como um objeto de estudo homogêneo que pode ser determinado por um sistema de regras. Ele defende a ideia de que a língua

pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças), histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado (sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso. (MARCUSCHI, 2010, p. 43)

Ora, se a língua se manifesta em situações de uso concretas, como as normas podem determinar seu caminho pragmático em todas as condições de produção do discurso? O autor afirma que “são as formas que se adequam aos usos e não o inverso” (*ibidem*, p. 16). As normas estão a serviço dos usos e não o contrário. Sendo assim, cabe aqui uma investigação de como se dá o processo de usos da língua partindo da análise de sua função social contextualizada à produção do discurso.

Embora esse entendimento seja crescente e cada vez mais difundido, é possível notar que as gramáticas e livros didáticos ainda sugerem dicotomias que separam a língua de sua aplicabilidade quando prioriza regras objetivas que homogeneíza a língua em apenas um padrão, muitas vezes pouco utilizado até mesmo pelos interlocutores mais cultos.

Se os manuais didáticos preconizam padronizar o texto escrito, nessa perspectiva, a fala é vista socialmente como uma modalidade capaz de produzir erros e de teor caótico caso se desvie das regras impostas ainda que se cumpra sua finalidade de comunicar. Marcuschi (2010, p. 28) enfatiza que “trata-se de uma visão a ser rejeitada”. Daí a fala tornar-se estigmatizada, resultando no famigerado “preconceito linguístico” que tanto provoca discussões no meio acadêmico. Observa-se, então, uma hierarquia no que diz respeito à fala e escrita, dando soberania da

segunda em detrimento da primeira, ideia reforçada por grande parte dos livros didáticos que pouco exploram o trabalho com oralidade e, quando assim o fazem, geralmente se dá de forma separada e não complementar como acontece na prática cotidiana.

Silva (2014, p. 18) sustenta esse posicionamento a respeito dos manuais didáticos quando reitera que “os procedimentos tradicionais de investigação a respeito da língua não descreveram as reais características da fala e sua relação com escrita na dimensão das práticas sociais orais e letradas”. Se, por um lado, grande parte dos materiais didáticos legitima a supremacia da escrita, estudiosos defendem que as práticas de letramento, que cabe à escola ensinar, precisam de um ponto de partida. Fávero *et al.* (2000, p. 10) concordam que

Parece consenso que a língua falada deve ocupar um lugar de destaque no ensino de língua. A motivação para que essa habilidade seja trabalhada com tal relevo se dá, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência a gramática da língua.

Não é finalidade desta pesquisa tomar partido de uma modalidade ou outra mesmo porque não há uma concorrência entre elas, pelo contrário, como já apontado, ambas se integram em variadas situações de uso. O que está posto aqui é o estabelecimento de uma ponte entre fala e escrita ensinável e aplicável em sala de aula apoiado na análise e valorização de suas peculiaridades. Observe o trecho de uma transcrição<sup>1</sup> realizada pelo professor observador com base na narração oral de uma aluna da Educação de Jovens e Adultos, como parte de um estudo específico para esta pesquisa:

---

<sup>1</sup> Realizada com base em Marcuschi (2003) e simplificada para o contexto dos estudantes



(1) *“É... meu nome é J.M.S.F. ... é... nasci em Rio Real em 1979 e... com cinco anos comecei a frequentar a escola no meu bairro, estudei até a quarta série... depois da quarta série com doze anos eu comecei trabalhar braçal mesmo na roça e... com catorze anos eu fiquei gestante e... meu pai me colocou pra fora e... até então eu fiquei sem família e daí tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, a falecer mesmo, óbito assinado e tudo mais mas... é... estou aqui e com... parei de estudar nesse período... depois de catorze anos não estudei mais... com sete meses tive uma eclampsia e nessa eclampsia eu vim a óbito e o bebê não ressus... não... é... sobreviveu... mas glória a Deus tô aqui e... depois de... (...)”*

Exemplo 1. Fonte: pesquisa do autor

Percebe-se, na transcrição, que a aluna possui competência suficiente para comunicar-se através da fala, de forma espontânea, mesmo que ela tenha entendimento dos elementos que compõem o gênero que está sendo produzido, neste caso, a autobiografia. Contudo, quando foi solicitado à mesma que fizesse um processo de reescrita, para que se adeque ao gênero proposto escrito, retirando marcas da oralidade, nota-se que ela encontrou dificuldades em visualizar os elementos que caracterizam uma e outra modalidade, como pode ser visto no exemplo 2:

(2) *“Meu nome é J.M.S.F. Nasci em Rio Real em 1979. Com cinco anos comecei a frequentar a escola no meu bairro, estudei até a quarta série. Com doze trabalhei braçal, com catorze anos fiquei gestante meu pai me colocou para fora de casa até então eu fiquei sem família com sete meses tive uma grande eclampsia e vim a óbito.*

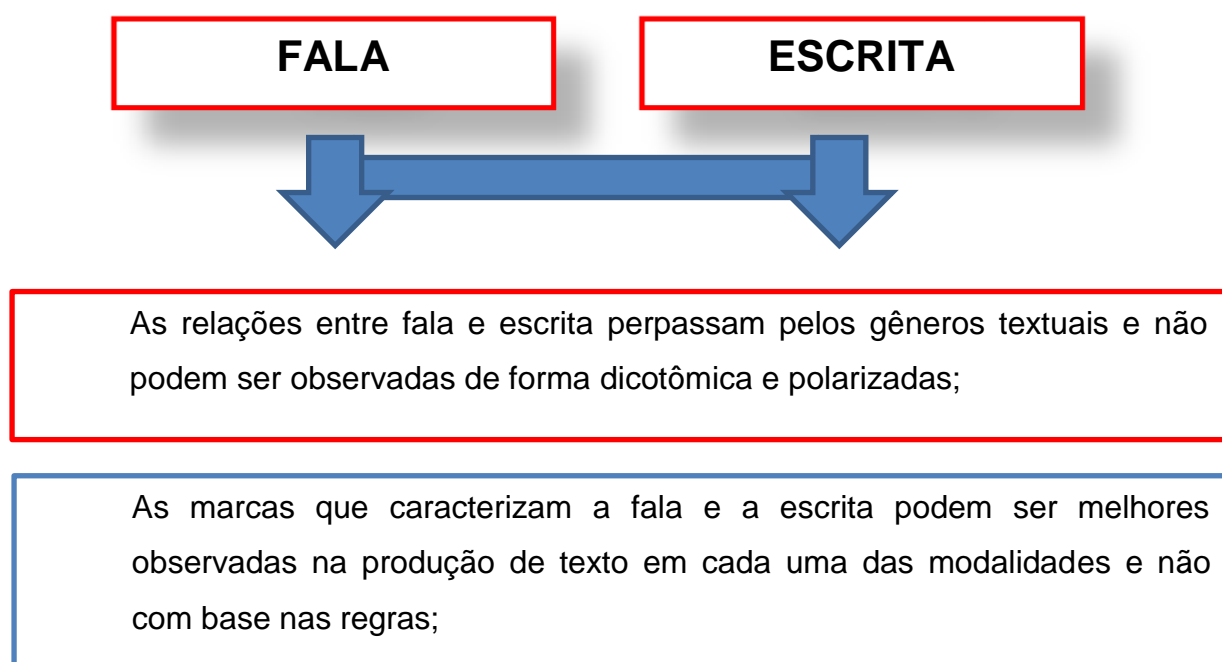
*Parei de estudar nesse período, mas Glória a Deus estou aqui. (...)”*

Exemplo 2. Fonte: pesquisa do autor

Expressões como “trabalhei braçal”, “colocou para fora de casa” e “Glória a Deus” demonstram que, embora a aluna tenha conseguido constatar alguns aspectos da oralidade que não deveriam estar presente neste gênero escrito, ela ainda não se apropriou dos elementos que distinguem a fala da escrita. A reprodução da escrita como espelho da fala, na maioria das vezes, influencia a diversidade de gêneros escritos, desde os mais utilizados no cotidiano que permitem esse tipo de linguagem, como as redes sociais e bilhetes, até os que determinam uma linguagem mais formal.

A situação exibida no exemplo 1 é cotidiana em grande parte das aulas de Língua Portuguesa uma vez que, de modo geral, o aluno do Ensino Fundamental ainda não possui o entendimento de que a escrita não pode ser tida como uma representação da fala. A esse respeito, Fávero et al. (2000, p. 10) explicam que “a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons”. Esse entendimento poderá vir à tona quando a discussão tornar-se objeto de estudo nas aulas de língua.

Para aprofundar os estudos a respeito de fala e escrita, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 18) oferecem noções gerais, dentre elas, algumas que podem ser sintetizadas na figura 1 a seguir:



É impossível identificar fenômenos que diferenciam oral e escrito com exclusividade em cada uma delas, visto que elas se estabelecem em um *continuun*;

Tanto a fala quanto a escrita variam relativamente quanto a forma de registro, a situação comunicativa, ao gênero e as condições de produção;

Tanto a fala quanto a escrita seguem o mesmo sistema linguístico, embora apresentem marcas próprias;

Fala e escrita distinguem-se quanto ao meio utilizado;

Figura 1. *Noções gerais sobre fala e escrita.* Fundamentado em Marcuschi e Dionísio (2007).

Todas essas noções, exibidas de forma resumida, têm como finalidade repensar a visão dicotômica tradicional que se tem entre gêneros orais e escritos. Além dos anteriormente citados, outros elementos caracterizam cada uma das modalidades, embora não as tornem opostas. A fala vem acompanhada de gestos, movimentos, expressões faciais enquanto que a escrita envolve um universo visual como cores, tamanho da letra, imagens, dentre outros elementos. Apoiado nessa percepção, é possível concluir que não cabe mais um trabalho com Língua Portuguesa de modo que homogeneíze a língua sob os aspectos de uma única modalidade. Marcuschi (2010, p. 27) aponta algumas tendências sobre o modo de tratar essa relação entre oralidade e letramentos, conforme o quadro a seguir.

TENDÊNCIAS SOBRE O MODO DE TRATAR A RELAÇÃO ENTRE ORALIDADE E LETRAMENTOS	
TENDÊNCIA	TEORIA
<b>Perspectiva das dicotomias</b>	A análise das relações entre fala e escrita é percebida de forma estritamente polarizada, caracterizando como padrão o que é posto pela gramática prescritiva e denominada como norma culta. Divide a fala e a escrita, traduzindo uma visão de erro.
<b>Fenomenológica</b>	Estuda a oralidade e escrita pelo viés cognitivo, antropológico e social. Embora retrate uma “visão culturalista”, não é recomendável

<b>de caráter culturalista</b>	para os estudos da língua, uma vez que supervaloriza a escrita criando “uma visão quase mítica” sobre ela.
<b>Perspectiva variacionista</b>	Trata o papel da fala e da escrita com visão educacional, apresentando propostas relacionadas às variações padrão e não-padrão. Não há dicotomia, mas a análise das variações no dialeto é de cunho social. Fala e escrita podem ser padrão ou não-padrão, culta ou coloquial.
<b>Perspectiva sociointeracionista</b>	Percebe a língua como fenômeno interativo e dinâmico com suas marcas estudadas no tempo real em que a prática interativa acontece seja ela face a face ou na relação do leitor com o texto escrito em busca de identificar a construção de sentidos. Considera os fatos linguísticos e as práticas sociais.

Quadro 1. Fundamentado em Marcuschi (2010)

Marcuschi, embora se identifique como um dos nomes que representam a visão sociointeracionista, deixa aberto um leque propício ao diálogo entre outras visões que, de forma aditiva, podem aprofundar os estudos a respeito da fala e da escrita, especialmente no que diz respeito às duas últimas perspectivas exibidas no quadro. Para o autor

a proposta geral, se concebida na fusão com a visão variacionista e com os postulados da Análise da Conversação etnográfica aliados à Linguística de texto, poderia dar resultados mais seguros e com maior adequação empírica e teórica. (MARCUSCHI, 2010, p. 33)

Uma vez que ele sugere a aliança entre a proposta variacionista, explicitada no quadro acima, com a Análise da Conversação e a Linguística de texto, podemos suscitar a reflexão do que se tratam e caracterizar cada uma delas.

Por referir-se a um fenômeno que ocorre naturalmente nas relações interativas entre dois ou mais interlocutores, a análise da conversação encontra um campo imenso a ser explorado, sobretudo sob a perspectiva linguística e sócio cultural. Para Marcuschi (2003, p. 6), “ela não é um fenômeno anárquico e aleatório, mas altamente organizado e por isso mesmo passível de ser estudado com rigor científico”. O autor (*op. cit.* p. 6) explicita que, para que esta organização ocorra num processo comunicativo, “as decisões interpretativas dos interlocutores decorrem de informações contextuais ou inferidas de pressupostos cognitivos, étnicos e culturais, entre outros”. A apropriação do conhecimento a partir do contexto sociocultural

interfere nos estudos a respeito tanto da visão variacionista quanto da Análise da Conversação etnográfica, justamente por seu valor interativo e situacional.

A Linguística de texto vem unir-se aos demais postulados, uma vez que se ocupa também da fala mais especificamente no campo textual, investigando determinados fatores que não se esgotam na Análise da Conversação. Para Koch (2009, p. 25),

O estudo do texto falado, que envolve também questões de ordem sociológica e interacional, ganha, nesse momento, uma posição cada vez maior e toma rumos diferentes dos da Análise da Conversação (...). É o caso, no Brasil, do Projeto de Gramática do Português Falado, idealizado por Ataliba Teixeira de Castilho, que tem como uma de suas vertentes o estudo da organização textual-interativa no Português falado no Brasil (...). É o caso também do Projeto NURC/SP, coordenado por Dino Preti e do Núcleo de Estudos Linguísticos sobre Fala e Escrita - Nelfe, da UFPE, coordenado por Luis Antonio Marcuschi.

Observa-se muito esforço no campo teórico para disponibilizar uma gama de estudos e reflexões a respeito de língua e fala que garantem o repensar pedagógico sobre o que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa, sobrepondo-se aos manuais estagnados no trabalho com gramática e a soberania do texto escrito. Compreender os aspectos que perpassam por todas as modalidades da língua é direito do aluno e pode ser eficaz na construção de usuários competentes da língua a depender da situação de uso e finalidade comunicativa. Algumas propostas servem de meio para esse fim, dentre elas o trabalho com retextualização da fala para a escrita, tema de estudo nesta pesquisa.

## 2 PRINCÍPIOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é resultado de uma abordagem qualitativa que, por tratar-se de um projeto cujo cunho de pesquisa se relacione não apenas a um estudo teórico das operações que constituem o processo de retextualização do oral para o escrito e outros fatores que o envolvem, mas a uma pesquisa colaborativa, participativa, este trabalho, do ponto de vista metodológico, foi desenvolvido sob a ótica de um estudo de caso, por meio de observação sistemática. Para um melhor entendimento do que se trata a observação sistemática, Lakatos e Marconi (2003, p. 193) determinam que “realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos (...). O observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação”.

Uma vez que se pretende contar com a participação dos educandos em sua construção, possivelmente uma pesquisa que se atenha ao campo teórico torna-se insuficiente para dar conta dos aspectos envolvidos nesse estudo que ultrapassa os limites da investigação, abrangendo um alcance didático-prático em sala de aula.

A abordagem qualitativa desse estudo de caso perpassou pelos caminhos propostos por Schneuwly e Dolz (2004) para a sistematização de uma sequência didática. Para tanto, o gênero autobiografia serviu de base textual pela possível familiaridade que o aluno da EJA encontre ao comparar as histórias de vida narradas com suas próprias experiências.

A significância do trabalho com gênero textual nas aulas de Língua Portuguesa é ressaltada quando se afirma que “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 83).

Os argumentos metodológicos para o desenvolvimento deste trabalho com gênero e, em seguida, com prática de retextualização foram organizados de tal forma que os alunos da EJA conhecessem, desde o princípio, que atividades seriam realizadas na sequência, com que propósito e de que maneira. Para isso, foi necessário que houvesse clareza na proposta, em cada etapa, de modo que os alunos pudessem se sentir envolvidos e estimulados a realizá-la. Assim, o processo ensino-aprendizagem foi norteado pelos os seguintes passos:

- Os alunos tiveram conhecimento que gênero textual estudado seria a autobiografia, os meios em que ela circula e a quem se dirige; conheceram também sua estrutura a partir da análise de modelos;
- Perceberam que há marcas próprias entre a fala e a escrita e que o gênero pode ser produzido nas duas modalidades, configurando-se em texto;
- Ficaram cientes que haveria a coleta de sua autobiografia oral narrada e gravada;
- Compreenderam o que é transcrição, sua finalidade e que a gravação resultaria nela, realizada pelo professor;
- A contar do momento que foram capazes de se apropriar do gênero autobiografia, as operações de retextualização tiveram início, utilizando o caderno pedagógico em forma de jogo, disponível em anexo, o qual instigou a competição e maior interesse;
- Eles fizeram todo o processo de retextualização com base na transcrição que o professor digitalizou e que cada um teve acesso, respeitando cada etapa;
- Eles teriam acesso aos conteúdos necessários para o cumprimento de cada etapa através do tópico “SAIBA MAIS” disponível no Caderno Pedagógico;
- Entenderam como funciona a sistematização de um texto escrito cujo gênero requer uma linguagem próxima do formal, concluindo que as marcas da oralidade bem como outros aspectos permeariam por um processo de transformação no resultado final;

Embora essa proposta tenha perpassado por um longo caminho, ainda assim, pôde trazer resultados significativos. Sob essa perspectiva, foi essencial esclarecer aos sujeitos participantes desta atividade todos os passos necessários para chegar-se a um fim que resultou em discussões bastante consideráveis a respeito de determinados mecanismos da língua.

## 2.1 O ESTUDO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

A sequência foi realizada dentro da carga horária de 15 horas-aula, apoiada em recursos que foram desde ferramentas visuais, como imagens; ferramentas de audio, como aparelho sonoro; aparatos tecnológicos, até o texto escrito. A seguir, discorreremos sobre a proposta aplicada em turmas concluintes do Ensino Fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos, bem lembrando que o estudo de gêneros textuais já havia acontecido como conteúdo previsto no currículo escolar.

Foi realizado um trabalho inicial com a canção “Romaria” (1978) do compositor Renato Teixeira, interpretada por Elis Regina. A palavra Romaria foi escrita no quadro e foi solicitado, aos alunos, que expusessem o que ela representa para eles. Algumas possibilidades foram levantadas como caminhada religiosa, uma música, algo relacionado a Roma, etc.

Antes de confirmar se as hipóteses levantadas condiziam com o que estava exposto na letra da canção, imagens foram espalhadas pela sala como: uma romaria, um homem sobre o cavalo, uma criança órfã, uma criança acompanhando o pai a cavalo, um casamento. A partir daí, foi solicitado que relacionassem as imagens, produzindo um pequeno texto escrito, em grupos, a ser apresentado oralmente. As histórias produzidas basicamente tinham um teor fantástico e se aproximavam do gênero conto de fadas.

As produções foram valorizadas e proveitosas para voltar a discutir acerca dos gêneros nos quais os textos podem se manifestar. Em seguida, a letra da canção foi entregue a cada um, a priori, com o objetivo de comparar o gênero e o conteúdo produzido por eles com o que tinham em mãos. O destaque na canção ficou por conta de um trecho capaz de remeter ao gênero autobiografia, estudado posteriormente.

O meu pai foi peão  
Minha mãe, solidão  
Meus irmãos perderam-se na vida  
A custa de aventuras  
Descasei, joguei  
Investi, desisti  
Se há sorte eu não sei, nunca vi



Exemplo 3. Fonte: RenatoTeixeira (1978)

Para a introdução do gênero autobiografia, foi exposta a obra *Meninos brincando* (1955) de Cândido Portinari para abrir a discussão oral com perguntas do tipo:

- O que a obra representa?
- Ela te traz memórias da infância?
- Suas experiências de vida ajudaram a formar que tipo de pessoa?
- Você teria mudado algo no passado?

Depois das intervenções iniciais, os alunos tiveram acesso a alguns textos autobiográficos, os quais embasaram o estudo do gênero bem como propiciaram um ambiente no qual fosse oportunizado um espaço dialógico e significativo que favorecesse os interlocutores a produzirem seus próprios textos, levando em consideração suas histórias de vida e compartilhar experiências.

Os modelos fundamentaram o estudo do gênero autobiográfico, ressaltando suas características peculiares, em que modalidades de linguagem podem ser produzidos, para que escrever uma autobiografia, a quem se direciona, em que meios circula, que elementos são necessários para ser denominado esse gênero, como identificar e produzir.

Alguns textos, literários e não literários, foram expostos aos alunos para que dentre eles se indentificasse, pelas caracterísitcas estudadas, qual poderia ser denominado de autobiografia. Durante algum tempo, discutimos também sobre a modalidade na qual o texto pode apresentar-se, enfatizando e exemplificando gêneros orais e escritos, com suas marcas e particularidades.

Em seguida, figurou-se o momento de explicar aos alunos como se daria nosso estudo a partir dali, que eles relatariam suas histórias de vida e que seus depoimentos seriam gravados. As demais etapas e finalidades das atividades também foram expostas, bem como o que se esperava ao final da proposta.

Foi realizada a coleta da narrativa oral de experiências vividas com ênfase na vida escolar e laboral, resultando em uma transcrição minunciosamente digitalizada

pelo orientador que serviu como base para o processo de retextualização. Uma vez que as turmas de EJA, nas quais o projeto aconteceu, não são muito numerosas, foi possível fazer a coleta da narrativa de grande parte dos alunos. Embora a atividade tenha sido realizada com a maioria dos estudantes, o texto que nos serve de exemplo para a análise foi selecionado de apenas uma aluna por meio de gravação em vídeo, tendo como suporte um aparelho de telefonia móvel.

Haja vista que a proposta deste estudo se alicerça em narrativas de vida coletadas oralmente, é importante conhecermos o que os documentos oficiais da educação dizem a esse respeito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa retratam uma sistematização desse trabalho quando sugerem

Escuta Orientada, parcial ou integral, de textos gravados em situações autênticas de interlocução (...) A gravação, pela especificidade do suporte, permite, no processo de análise, que se volte a trechos que tenham dado margem à ambiguidade (...) é interessante dispor também de transcrições (integrais ou esquemáticas) dos textos gravados (...). (1998, p. 68)

A transcrição pode ser apontada como uma das formas possíveis para que o texto falado adquira *corpus* de escrita. Para Marcuschi (2010, p. 49) “Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionados”, de modo a não “inferir na natureza do discurso produzido no ponto de vista da linguagem e do conteúdo”.

Para os alunos, é possível que, a priori, a transcrição pareça estranha se comparada ao modo como se está acostumado a enxergar o texto escrito, por isso é importante que ele entenda o objetivo de transcrever. Apesar desse estranhamento inicial, a analogia permite que se perceba o quanto a modalidade oral possui suas marcas e peculiaridades compreendidas no contexto de produção do texto oral, em contrapartida aos elementos que marcam a maioria dos gêneros textuais escritos.

Os discentes tiveram a oportunidade de conhecer alguns fundamentos de uma transcrição, com base nas normas da Análise da conversação (2003), mas que passou por um processo de simplificação para que entendessem melhor, tendo como ênfase o uso de reticências nas hesitações e a falta de pontuação a que estão habituados ao se depararem com o texto escrito, bem como a compreensão de que se trata da representação do texto falado *ipsis litteris*, diferentemente do que se espera da refacção ao final das atividades.

## 2.2 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE CONSTRUÇÃO DA RETEXTUALIZAÇÃO:

Com base nas reflexões realizadas sobre fala e escrita, é possível chegarmos ao entendimento de que o ensino de Língua Portuguesa não pode ser um trabalho baseado em apenas uma modalidade da língua, pelo contrário, abrange um universo ilimitado de estudos que englobam diversas modalidades.

Sendo assim, muitos caminhos são apontados para que se alcance determinadas competências a serem desenvolvidas nos alunos como produtores de textos e usuários destes. Quando se trata das formas pelas quais os textos podem sofrer modificações, um dos caminhos é a retextualização. A respeito desse assunto, Dell'Isola afirma que

Por retextualização entende-se o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. (2007, p. 10)

Esta palavra parece nova ao vocabulário do cotidiano escolar, contudo esse tipo de atividade é realizado a todo o momento nas mais diversas interações comunicativas, sobretudo, em sala de aula. Na hora que o professor solicita aos alunos que “expliquem com suas próprias palavras”, eles estão realizando um exercício de retextualização. Quando fazem a apresentação de um seminário fundamentada em uma pesquisa realizada, estes alunos estão, também, fazendo retextualização. Portanto, ainda que o léxico seja pouco familiar, seu fazer cotidiano não o é.

Práticas de retextualização da modalidade oral para a escrita podem ser muito produtivas nas aulas de Língua Portuguesa, em especial se o gênero estudado valoriza os conhecimentos construídos social, cultural e historicamente como é o caso de narrativas de experiências vividas.

Acontece que os estudos que envolvem a língua dependem muito de determinadas variantes que definem seu uso como propósito comunicativo e condições de produção. Pode-se afirmar que uma dessas variantes é o público envolvido nesse processo de refacção do texto oral para o escrito tendo, como base, o gênero autobiografia.

No caso desta pesquisa, as atividades destinam-se aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública de Ensino fundamental do município de Camaçari, na Bahia, localizada em um bairro periférico de larga expansão habitacional por conta do baixo custo de vida e que apresentam especificidades nas formas de ensinar e de aprender que os particularizam em relação às demais modalidades de ensino. Pensar em exercícios que abracem este público peculiar deixa de ser uma tarefa meramente pedagógica e passa a ter um cunho humanístico e social. Mas, afinal, que são esses alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos?

Durante muito tempo, essa modalidade de ensino serviu ao intuito de regular a distorção idade/série e dar nova oportunidade ao sujeito que não pode estudar no tempo compreendido como aquele voltado para a escolarização. Era, muitas vezes, para onde deveriam se dirigir os alunos que mostravam ter dificuldades de concentração e problemas de indisciplina, uma vez que estes eram estereotipados como os que não possuíam as competências necessárias para acompanhar o ensino regular.

Estudos a respeito da EJA trazem uma visão histórica que antecede a Lei de Diretrizes e Bases (1996), os quais corroboram as ideias desse contexto, ao expressarem que

A Educação de Jovens e Adultos (...) ocupava uma posição marginal no campo das políticas públicas, mais sujeita à regulação que à emancipação, segundo os olhares que eram direcionados a essa modalidade de ensino. (SILVA E SOUZA, 2013, p. 35)

Por esses motivos, a EJA foi vista de forma excludente, na qual os jovens e adultos eram portadores de carências escolares, dentre elas a evasão, falta de estímulo, indisciplina e privação de acesso à escola na infância e adolescência.

Infelizmente, essa ótica ainda é mantida em algumas instituições escolares, contudo, é perceptível o quanto as discussões a respeito desta modalidade de ensino têm crescido e adquirido corpo, principalmente nas instituições acadêmicas, uma vez que pesquisas e propostas envolvendo esse público são cada vez maiores, refletindo, de certa forma, nos órgãos educacionais reguladores e nas escolas. Sendo assim, de que forma a Educação de Jovens e Adultos pode ser concebida num futuro próximo?

Para Arroyo (2007, p. 20), a “EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto”. Na perspectiva do autor, deve ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização e ser percebida como um direito à educação por meio do qual esses jovens e adultos sejam vistos além de suas carências.

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. (ARROYO, 2007, p. 20)

Essa outra ótica coloca os alunos da EJA na posição de sujeitos que possuem o mesmo direito a uma formação íntegra como as demais modalidades de ensino, embora suas particularidades devam ser observadas. É consensual a opinião de que esses indivíduos, em sua maioria, são portadores de trajetórias sociais excludentes que lhes negam direitos básicos de sobrevivência, por vezes. Contudo, essas experiências não os tornam menos capazes e competentes no espaço educativo – que nem sempre é a escola. A EJA é ofertada em ONGs, igrejas e associações de bairro –, pelo contrário, “esses jovens-adultos protagonizam trajetórias de humanização”, sejam elas em movimentos sociais, em representatividades do campo ou de lutas por direitos, até mesmo em atuações artístico-culturais. Sendo assim, não se pode negar que o acúmulo de conhecimentos adquiridos por estes alunos fora do contexto escolar é rico e valioso se bem aproveitado no currículo escolar.

Esse currículo, fundamentado nas normatizações que regem a modalidade de ensino, sugere conteúdos que giram em torno da educação voltada ao mundo do trabalho que, embora não seja o único foco da EJA, está inserido no propósito dela, sendo respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em seu Capítulo II, Seção V, Da Educação de Jovens e Adultos da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96, § 2º, a qual prevê que “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

Por tudo até agora exposto e por reconhecer que essa modalidade de ensino possui suas singularidades, não é regra que todas as operações propostas por

Marcuschi (2010) sejam aplicáveis aos estudos com retextualização em sala de aula nem adaptáveis aos mais variados gêneros textuais.

Buscando ajustar-se ao contexto da EJA e dos propósitos aqui definidos, enfatizamos determinadas operações por acreditar que possam resultar em um trabalho mais significativo, adequando-se ao público-alvo, conforme pode ser observado no capítulo de Princípios teóricos metodológicos sobre o público da EJA.

---

**1ª operação: eliminação de marcas interacionais, hesitações, partes de palavras e inserção de pontuação com base na intuição;**

---

**2ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos com seleção de novas opções lexicais;**

---

**3ª operação: introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos;**

---

**4ª operação: Introdução de marcas de referência e de dêiticos, com reconstrução das concordâncias.**

---

**5ª operação: Reordenação tópica do texto e da sequencia argumentativa, agrupando as ideias.**

Ao condensar essas operações com base em seu papel no processo de retextualização, teríamos a seguinte ordenação:

---

**QUADRO DE ORDENAÇÃO DAS OPERAÇÕES**

	1ª operação	2ª operação	3ª operação	4ª operação	5ª operação
<b>OPERAÇÕES INTERATIVAS</b>	<b>X</b>	<b>X</b>			

<b>OPERAÇÕES RECONSTRUTIVAS</b>		<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
-------------------------------------	--	----------	----------	----------	----------

Quadro 2. Fonte: pesquisa do autor

As operações interativas estão relacionadas ao tipo de linguagem usada pelo interlocutor, neste caso partindo da oralidade até chegar ao texto escrito. As marcas interativas tais como redundâncias e reduplicações são mais facilmente identificáveis na fala, sendo encontradas na escrita geralmente com um propósito definido.

É a partir das operações reconstrutivas que se pode afirmar que se inicia o processo de retextualização, uma vez que o texto passa por mudanças sejam elas de inserção ou de supressão de elementos textuais, linguísticos ou lexicais. Esta etapa requer uma gama maior de conhecimentos a respeito dos recursos linguísticos e modelos de estruturação do texto escrito no gênero autobiografia.

Para observarmos o processo de reelaboração do texto oral para o texto escrito, é necessário conhecermos um pouco mais sobre o gênero estudado. Desta forma, justifica-se uma explanação que perpassa pelos gêneros textuais e suas “formas socialmente reconhecíveis” até chegar ao nosso objeto de estudo, por meio do qual o processo de retextualização foi realizado.

### 3 GÊNERO TEXTUAL E AUTOBIOGRAFIA

Em uma simples conversa entre dois ou mais interlocutores, está-se produzindo texto; na explanação do professor ao discorrer sobre um conteúdo em sala de aula por escrito no quadro ou em sua oratória, tem-se produção de texto; ao comunicar-se por meio das redes sociais quer num diálogo, quer numa despretensiosa publicação, há ali efetivamente construções textuais.

Sendo assim, é relevante a reflexão de que o texto ultrapassa a linha da escrita, manifestando-se sob diversas situações a que se adaptam e tantas outras condições em que ele é produzido seja oral ou escrito.

Entretanto, é inviável homogeneizar a organização textual ao se considerar as diferentes condições que os textos são produzidos, razões pelas quais eles apresentam discrepâncias. Atualmente, a perspectiva de ensino de língua

apresenta a leitura e a produção de gêneros textuais variados como base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. (SANTOS, 2011, p. 78)

Essa ideia é reforçada por Schneuwly e Dolz (2004, p. 83) quando expõem que “os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes”. Apesar destas condições de produção do texto, os autores defendem que é possível “constatar regularidades” em “situações semelhantes” quando as construções textuais figuram sob aspectos que se assemelham “conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação”, denominando-os, assim, de gêneros de texto.

Para Marcuschi (2008, p. 84), “Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem”. Essas “formas sociais reconhecíveis”, expostas pelo linguista, remetem aos requisitos para identificar um gênero no momento que ele é produzido, quer seja oral ou escrito, por possuir uma forma mais ou menos padronizada, pesando o que se pretende dizer, em que contexto sócio-histórico e de que modo se faz o discurso.

O contexto está relacionado às condições de produção do gênero, tendo em conta a quem se dirige, em que lugar o discurso é produzido e de que forma se dá.



A figura seguinte é capaz de ilustrar essa visão, denominada de “Relações entre práticas sociais, práticas de linguagem e gêneros”.



Figura 2. Fonte: Barros (2009, p. 179)

As práticas de linguagem expõem o interlocutor às condições de produção de texto alicerçadas em formas socialmente identificáveis para determinada situação interativa na qual ele está inserido. Essa perspectiva encontra respaldo na fala de Bronckart, o qual endossa que

todo indivíduo de uma determinada comunidade linguística, ao agir com a linguagem, é confrontado permanentemente com um universo de textos pré-existent, organizados em “gêneros”, que se encontram sempre em um processo de permanente modificação e que são em número teoricamente ilimitado (2003, apud MACHADO E CRISTOVÃO, 2006, p. 550).

Embora exista uma infinidade de gêneros, alguns aspectos se assemelham predominantemente, o que permite serem classificados em categorias denominadas tipos de texto ou tipos de discurso. Entretanto, poucas vezes pode-se afirmar que um gênero pertença exclusivamente a uma tipologia, uma vez que a língua não é um recurso estático, dialoga com outros gêneros e, por conseguinte, tipos de textos.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 50) ratificam essa visão quando os denominam como agrupamentos e afirmam que “não é possível classificar cada gênero de

maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos; no máximo seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento (...).

Os autores defendem que é possível categorizar cinco agrupamentos, sejam eles orais ou escritos, e apontam alguns gêneros de ampla circulação social, os quais ilustram por meio de um quadro denominado “Proposta provisória de agrupamento de gêneros”.

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i></p> <p>Aspectos tipológicos</p> <p><b>Capacidades de linguagem dominantes</b></p>	<p><b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b></p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i></p> <p>Narrar</p> <p><b>Mimeses da ação através da criação da</b></p> <p><b>Intriga no domínio do Verossímil</b></p>	<p>conto maravilhoso</p> <p>conto de fadas</p> <p>fábula</p> <p>lenda</p> <p>narrativa da aventura</p> <p>narrativa de ficção científica</p> <p>narrativa de enigma</p> <p>narrativa mítica</p> <p><i>sketch</i> ou história engraçada</p> <p>biografia romanceada</p> <p>romance</p> <p>romance histórico</p> <p>novela fantástica</p> <p>conto</p> <p>crônica literária</p> <p>adivinha</p> <p>piada</p>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i></p> <p>Relatar</p> <p><b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</b></p>	<p>relato de experiência vivida</p> <p>relato de viagem</p> <p>diário íntimo</p> <p>testemunho</p> <p>anedota ou caso</p> <p>autobiografia</p> <p>curriculum vitae</p> <p>...</p> <p>notícia</p> <p>reportagem</p> <p>crônica social</p>

	crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar <b>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</b>	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor <b>Apresentação textual de diferentes formas de saberes</b>	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...

<i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações <b>Regulação mútua de comportamentos</b>	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...
--	--

Quadro 3. Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 51).

Para a realização desta pesquisa, o gênero escolhido é a autobiografia, classificada como um relato no qual se documenta memórias das ações humanas, representadas pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo, segundo os autores, porém, que será denominada de narrativa nesta pesquisa, uma vez que engloba características dessa tipologia tais como personagens, tempo e espaço, próprios da sequência narrativa.

A escolha deste gênero deve-se à identificação que os alunos da Educação de Jovens e Adultos encontram ao ler e relatar suas próprias experiências de vida, possibilitando que se apropriem dos elementos textuais e linguísticos que compõem o gênero e sintam-se estimulados a produzir.

Embora haja uma enorme familiaridade entre o gênero biografia e autobiografia, o que vai diferenciar a última da primeira é a pessoalidade do discurso como texto de autoria do interlocutor, assumindo-se como principal personagem daquilo que ele mesmo fala ou escreve. Sendo assim, pode-se entender que a autobiografia representa uma narrativa, na qual ocorre o registro da própria vida, em que o autor-protagonista leva em conta fatores sociais, históricos e temporais no momento da produção textual.

Fatores sociais quando o interlocutor relata suas vivências dentro das diversas esferas sociais com as quais teve contato tais quais a família, escola, trabalho, dentre outros que o permitem sentir-se inserido em um contexto; fatores históricos uma vez que a narrativa de uma autobiografia possui, na maioria das vezes, uma sequência cronológica que perpassa por períodos diferentes de vida responsáveis por formar o “eu” do interlocutor justificando, assim, os fatores temporais simultaneamente.

Antes de chegarmos ao contexto de retextualização pelo qual o gênero perpassa, de acordo com esta proposta, ampliaremos o campo de visão a respeito da autobiografia e os elementos que a caracterizam.

### 3.1 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

Não é fácil encontrar estudos sobre esse gênero especificamente, porém é possível perceber suas especificidades ao analisar protótipos e refletir sobre suas “formas socialmente reconhecíveis” na diversidade de textos do mesmo gênero. Sob a perspectiva de uma visão sociointeracionista, o aprendizado de gêneros textuais perpassa por um modelo didático do gênero que aponta e seleciona o que pode e deve ser ensinado a partir de um determinado nível de aprendizagem.

Machado e Cristovão (2006, p. 557) explicitam que esse modelo não representa o único caminho para análise de um gênero textual, pelo contrário, está aberto à “possibilidade da utilização de referências diversas, de diferentes estudos sobre o gênero a ser ensinado”.

As autoras levam em conta que “a construção do modelo didático implica a análise de um conjunto de textos que se considera como pertencentes ao gênero (...)”, tendo em vista determinados elementos, dentre eles, as características da situação de produção, os conteúdos típicos do gênero, as diferentes formas de mobilizar este conteúdo, a construção composicional característica do gênero e o estilo.

Cada um desses aspectos é explicitado a seguir e contextualizado com base em uma autobiografia retextualizada da fala para a escrita, feita por uma aluna da Educação de Jovens e Adultos.

### 3.2 CARACTERÍSTICAS DA SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO

A situação de produção ou contexto de produção, como denomina Bronckart (1999, p. 93), “pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Para ele, uma situação comunicativa não é vista como um ato mecânico, uma vez que muitos fatores podem inferir sobre a organização dos textos.

Esses fatores são destrinchados por Machado e Cristovão (2006), as quais defendem que não se esgotam para uma análise textual estrutural, sugerindo que outros valores sejam identificados segundo os traços do produtor, das restrições do gênero e as interações realizadas no texto.



Figura 3. Baseada em Machado e Cristovão (2006)

No que se refere à autobiografia, mais especificamente, é possível destacar algumas características que aludem a contextos a serem levados em consideração no momento da produção seja ela oral ou escrita.

Dessa forma, se a perspectiva é produzir uma narrativa de experiências vividas por um aluno da EJA, cujo foco gira em torno das memórias escolares e da relação com o trabalho, o texto decorrente terá como emissor o produtor que se encontra no papel social de estudante, dirigindo-se ao leitor, ainda que o texto não apresente uma situação dialógica.

Por sua vez, esse leitor exerce o papel de receptor do texto, à medida que ele consegue identificar o gênero com base em suas características. Por tratar-se de um estudante, é provável que o local de produção seja restrito à escola ou residência, embora o meio social no qual o gênero pode circular é mais abrangente como em uma entrevista de emprego ou outros ambientes e situações sociais, os quais também refletem o momento no qual a produção pode realizar-se.

Como suporte para circulação do texto produzido, podemos citar o próprio narrador, no caso de texto falado, aparatos disponíveis em grande parte das instituições escolares, tais como cópias xerocadas e recursos tecnológicos quando escrito, muito embora esse protótipo possa ser encontrado em revistas, livros didáticos, internet e relatos orais, se a produção for realizada em outros contextos.

Compartilhar a história de vida, considerando as experiências escolares e laborais define o objetivo desta autobiografia na qual a linguagem se aproxima do nível formal, em prosa, com valor denotativo, realizada nas modalidades oral, com o auxílio de linguagem não-verbal, ou escrita. Veja novamente esse texto indicado quando estudamos os processos de retextualização de forma contextualizada:

*Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada, minha mãe é V.A.D.S. e meu pai, A.M.S.F.*

*Eu morava no interior de Goiás, afastado da escola, então só comecei a estudar aos cinco anos quando me mudei para Camaçari. Não tive infância. Desde os onze anos, eu já trabalhava no caixa tomando conta do açougue do meu pai, depois trabalhei em um pequeno mercado, em casa de material de construção, onde estou até hoje. Parei de estudar quando eu tinha quinze anos por conta do trabalho.*

*Aos dezesseis, fui morar com meu marido e esse ano fazemos quatro anos de casados. Decidi voltar a estudar para garantir meu futuro. Meus planos são ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.*

Exemplo 4. Fonte: pesquisa do autor

O modelo de gênero proposto, apresentado como parte desta pesquisa, foi realizado por uma estudante da EJA, de natureza oral que resultou em uma transcrição, a qual perpassou por todo o processo de retextualização até adquirir formato idealizado de texto escrito. Analisemos as condições de produção com base nele:

Características da situação de	Narrativa autobiográfica
--------------------------------	--------------------------

<b>produção</b>	
quem é o emissor	A.C.A.M.S.
em que papel social se encontra	Estudante
a quem se dirige	Ao professor, aos colegas
em que papel se encontra o receptor	Orientador, colaborador
em que local é produzido	Sala de aula
em qual instituição social circula	Escola
em que momento é produzido	Em uma atividade escolar
em qual suporte	Narrativa oral por meio do próprio interlocutor, produção escrita em caderno pedagógico.
com qual objetivo	Compartilhar a história de vida como parte de uma pesquisa acadêmica, se apropriar dos mecanismos de retextualização da fala para escrita
em que tipo de linguagem	Informal (fala), nível próximo do formal (escrita), linguagem denotativa
qual é a atividade não verbal que se relaciona	Expressões faciais, gestos e imagens
qual o valor social que lhe é atribuído?	Valorização das experiências vividas

Quadro 4 . Fonte: pesquisa do autor

### 3.2.1 O conteúdo temático

Quanto ao **conteúdo temático**, o gênero autobiografia busca explicar experiências vividas pelo seu enunciador, sejam elas ficcionais ou realísticas,



ficando por conta deste trabalho histórias de fato vivenciadas. A ênfase é dada aos acontecimentos mais notáveis no decorrer da vida, atentando ao foco temático.

Por exemplo, pode ser solicitado ao aluno que dê ênfase aos acontecimentos que envolveram seu período escolar. Na EJA, muito se fala em relações trabalhistas, portanto o foco, neste caso, pode situar-se em uma trajetória que alcance a vida funcional deste aluno. Na maioria dos casos, a autobiografia viabiliza narrativas de vida doravante situações julgadas mais importantes no percurso. Ainda partindo da amostra de autobiografia retextualizada do oral para o escrito, temos o seguinte conteúdo temático:

<p>Conteúdo temático</p> <p>Memórias das ações humanas representadas por experiências vividas</p>	<p><b>Estudo:</b> <i>comecei a estudar aos cinco anos quando me mudei para Camaçari (...)</i></p> <p><b>Trabalho:</b> <i>depois trabalhei em um pequeno mercado, em casa de material de construção (...)</i></p> <p><b>Vida pessoal:</b> <i>Aos dezesseis, fui morar com meu marido (...)</i></p> <p><b>Planos futuros:</b> <i>Meus planos são ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.</i></p>
---	--

Quadro 5. Conteúdo temático da autobiografia. Fonte: pesquisa do autor

Verifica-se que os conteúdos estão de acordo com o gênero e a situação de produção, uma vez que o interlocutor é jovem e estudante da EJA, os quais, de modo geral, optam pelo ensino noturno por questões profissionais.

Partindo dessa análise, é possível apontar que a autobiografia, dentro das suas especificidades e limitações que a caracterizam como gênero, de forma globalizada, traz o seguinte conteúdo:

Apresentação

*Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada, minha mãe é V.A.D.S. e meu pai, A.M.S.F.*

---

Experiências vividas	<i>Eu morava no interior de Goiás, afastado da escola, então só comecei a estudar aos cinco anos quando me mudei para Camaçari. Não tive infância. Desde os onze anos, eu já trabalhava no caixa tomando conta do açougue do meu pai, depois trabalhei em um pequeno mercado, em casa de material de construção, onde estou até hoje. Parei de estudar quando eu tinha quinze anos por conta do trabalho.</i>
Momento atual	<i>Aos dezesseis, fui morar com meu marido e esse ano fazemos quatro anos de casados. Decidi voltar a estudar para garantir meu futuro.</i>
Planos futuros	<i>Meus planos são ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.</i>

---

Exemplo 5. Fonte: pesquisa do autor

### 3.3 A CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL CARACTERÍSTICA DO GÊNERO

Quanto à construção composicional, o texto é estruturado, via de regra, em parágrafos e tópicos temáticos que se atêm à sequência cronológica, do passado ao presente, adicionando-se planos futuros quando convier.

Uma ressalva é que nem sempre o gênero se manifesta em forma de parágrafos, podendo exibir outros formatos, como no caso do texto “Infância” (1998) de Carlos Drummond de Andrade, onde a história de vida é contada em forma de poema. Na autobiografia, a análise da construção composicional pode ser vista da seguinte forma:

Construção composicional	<p><b>Parágrafos: 3</b></p> <p><b>Sequência cronológica:</b></p> <p><i>(...) comecei a estudar aos cinco anos...</i></p> <p><i>(...) Desde os onze anos...</i></p> <p><i>(...) depois trabalhei em um pequeno mercado...</i></p> <p><i>(...) Parei de estudar quando eu tinha quinze anos por conta do trabalho.</i></p> <p><i>Aos dezesseis, fui morar com meu marido...</i></p>
--------------------------	---

Quadro 6. Construção composicional da autobiografia. Fonte: pesquisa do autor.

A ênfase deste trabalho é no gênero em prosa, portanto nos resguardamos de citar a construção composicional da autobiografia quando esta dialoga com outros gêneros, como é o caso do poema.

### 3.4 O ESTILO

Machado e Cristovão (2006, p. 557) definem estilo como “configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador”. Nessa perspectiva, ao analisarmos o estilo do texto, estamos verificando que recursos linguísticos foram escolhidos pelo interlocutor no contexto de produção que se adeque ao gênero proposto na modalidade escrita.

No caso da narrativa exemplificada, a linguagem configura-se em prosa, com valor denotativo e emprego de expressões em seu sentido próprio, preciso, já que se pretende relatar experiências de fato vividas.

A pessoa do discurso é a primeira do singular e, por vezes, a primeira pessoa do plural, com prevalência do tempo verbal no pretérito perfeito.

Estilo da autobiografia	Identificação do estilo
<p style="text-align: center;">Estilo</p> <p style="text-align: center;"><i>Linguagem denotativa e formal no gênero escrito</i></p>	<p><i>Aos dezesseis, fui morar com meu marido e esse ano fazemos quatro anos de casados. Decidi voltar a estudar para garantir meu futuro.</i></p> <p><b>Pessoa do discurso:</b> Em alguns casos, há subtração dos pronomes egóticos, embora sejam identificados pela estrutura sintática.</p> <p><b>1ª pessoa do singular (eu):</b> em todo corpo do texto:</p> <p><i><b>Eu</b> morava no interior de Goiás...</i>  <i>(...) fui morar com meu marido...</i>  <i>Meus planos são ...</i></p> <p><b>1ª pessoa do plural (nós):</b> apenas uma ocorrência.</p> <p><i>esse ano fazemos quatro anos de casados.</i></p>

Quadro 7. Estilo da autobiografia. Fonte: pesquisa do autor

Quanto à sequência textual, Cavalcante (2012, p. 62) afirma que cada uma delas

constitui uma forma de composição com uma função específica, que pode ser narrar (narrativa), argumentar (argumentativa), descrever (descritiva), orientar os passos de uma instrução (injuntiva), explicar e apresentar uma conversa (explicativa). Em geral, um mesmo texto apresenta diferentes sequências.

A autora denomina essa possibilidade de diferentes sequências como “heterogeneidade composicional”. No caso da autobiografia, esta figura, como “sequência dominante”, a narrativa, contudo inclui em sua construção composicional a sequência descritiva. Além desses aspectos relacionados ao estilo, outros são apontados pelas autoras conforme se observa no quadro a seguir:

Estilo	Identificação no texto
Tempos verbais	<p><b>Pretérito imperfeito:</b> <i>Eu morava no interior de Goiás...</i></p> <p><b>Pretérito perfeito:</b> <i>...comecei a estudar aos cinco anos...</i></p> <p><b>Presente do indicativo:</b> <i>Meus planos são ter meu próprio negócio...</i></p>
Sequências textuais	<p><b>Situação inicial (descritiva):</b> <i>Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada, minha mãe é V.A.D.S. e meu pai, A.M.S.F.</i></p> <p><b>Ações (narrativa):</b> <i>Eu morava no interior de Goiás...</i>  <i>...comecei a estudar aos cinco anos quando me mudei para Camaçari.</i>  <i>...já trabalhava no caixa tomando conta do açougue do meu pai,</i>  <i>...fui morar com meu marido e esse ano fazemos quatro anos de casados.</i></p> <p><b>Resolução (narrativa):</b> <i>Decidi voltar a estudar para garantir meu futuro. Meus planos são ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.</i></p>
Mecanismos de coesão verbal e nominal	<p><b>Elipse:</b> <i>...minha mãe é V.A.D.S. e meu pai (é) A.M.S.F...</i></p> <p><b>Pronominalização:</b> <i>... me mudei para Camaçari.</i></p> <p><b>Hiperônimo:</b> <i>Parei de estudar quando eu tinha quinze anos por conta do trabalho. (se referindo aos vários locais que trabalhou)</i></p> <p><b>Anáfora:</b> <i>...fui morar com meu marido e esse ano (nós) fazemos quatro anos de casados.</i></p>

Mecanismos de conexão	<p><b>Aditivo:</b> <i>Meus planos são ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.</i></p> <p><b>Restritivo:</b> <i>Eu morava no interior de Goiás, afastado da escola, então <u>só</u> comecei a estudar aos cinco anos...</i></p> <p><b>Temporal:</b> <i><u>Desde os onze anos</u>, eu já trabalhava...</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i><u>Aos dezesseis</u>, fui morar...</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>...<u>depois</u> trabalhei em um pequeno mercado...</i></p> <p><b>Conclusivo:</b> <i>Eu morava no interior de Goiás, afastado da escola, <u>então</u> só comecei a estudar aos cinco anos...</i></p>
Características dos períodos	<p><b>Simples:</b> <i>Não tive infância.</i></p> <p><b>Composto:</b> <i>eu já trabalhava no caixa tomando conta do açougue do meu pai, depois trabalhei em um pequeno mercado, em casa de material de construção, onde estou até hoje.</i></p>
Características lexicais	<p>Texto em prosa, com linguagem denotativa, sem presença de figuras de linguagem.</p>

Quadro 8. Aspectos identificados no gênero autobiografia. Fonte: pesquisa do autor.

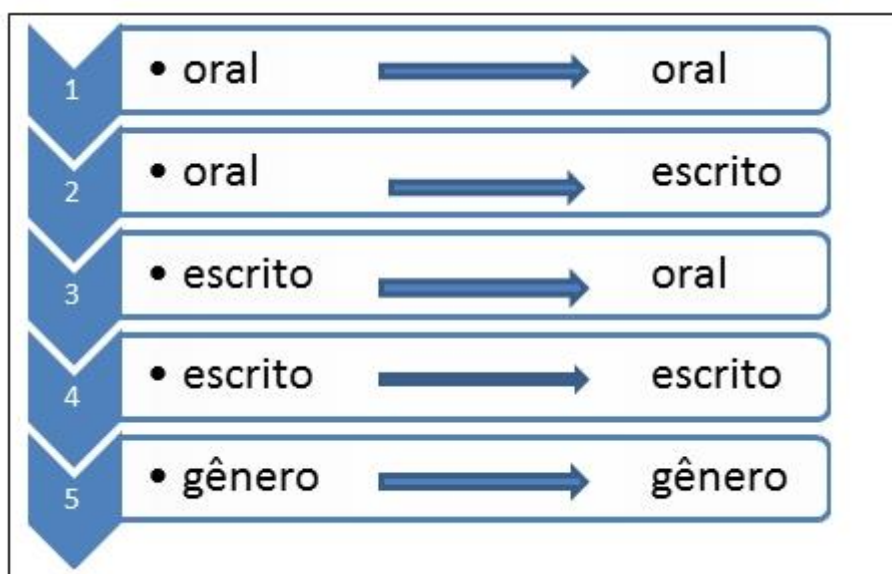
O modelo didático para o trabalho com o gênero pode ser muito eficaz quando aplicado na Educação de Jovens e Adultos, público-alvo desta pesquisa. Essa assertiva encontra respaldo no estudo das características que tornam os produtores singulares e específicos, como pode ser visto a seguir.

#### 4 RETEXTUALIZAÇÃO: FALA E ESCRITA

A prática de retextualização é tema de pesquisas por vários estudiosos tais como Travaglia (2003), Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007), Matencio (2001) e envolve muitos outros dentro de suas especificidades de estudos. O nosso objeto de estudo, entretanto, está focado no processo de retextualização da fala para a escrita por meio de operações que garantam a apropriação da competência de produzir textos orais e escritos significativos, ponderando as peculiaridades de seus gêneros textuais.

Os alunos da EJA, ao produzirem textos escritos cujos gêneros exijam o uso da língua em um nível maior de formalidade, comumente reproduzem no papel muitas expressões que, de modo geral, são utilizadas em uma conversa espontânea, tal como “né?” para confirmar uma assertiva em lugar de “não é?” que remete a uma situação de conversa com o interlocutor, o que nem sempre acontece no texto escrito. Outro exemplo muito comum, especialmente em um texto narrativo com o objetivo de criar uma conexão entre os enunciados, é o termo “aí” em lugar de “então” ou “assim”. Desse modo, para um exercício conjunto onde a oralidade e a escrita desempenhem papéis importantes no estudo de Língua Portuguesa em aulas da EJA preconizam-se atividades de retextualização.

Para Marcuschi (2010, p. 48), “considerando fala e escrita e as respectivas combinações, teríamos (...) quatro possibilidades de retextualização”. Por outro lado, verifica-se que as possibilidades de retextualizar são amplas e não se limitam apenas às modalidades da língua como, também, à refacção de um gênero textual base, transformando-o em outro gênero conforme propõe Dell'Isola (2007, p. 40) quando afirma que “A prática de escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo a fidelidade às suas informações de base é uma atividade bastante produtiva”. Com base nas perspectivas dos autores, apresentamos um quadro denominado e “Possibilidades de retextualização”:



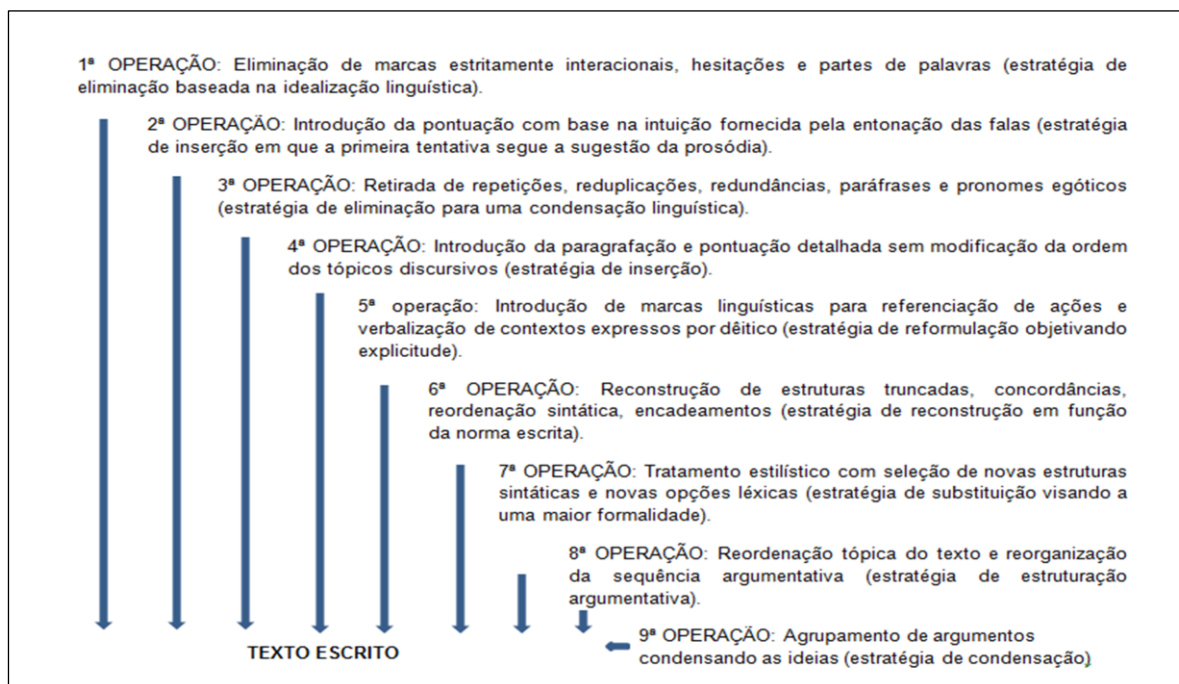
Quadro 9. Fundamentado em Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007)

Compreendendo esse processo como uma prática cotidiana constante dentro e fora da escola, é possível reconhecer que se trata de experiências letradas. Soares (1998, p. 19) afirma que sujeito letrado é “aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”.

Dell'Isola (2007, p. 40) reforça essa visão quando estabelece que os profissionais da linguagem precisam compreender e explicar determinados mecanismos textuais, dentre eles “a intertextualidade de gêneros e o hibridismo, evidenciando que, nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais e a realidade social”.

Nesse estudo, ela deixa a impressão de que a retextualização vai além do letramento à medida que “conduz a uma prática que envolve muito mais do que o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita” (*ibidem*, p. 41). Nesse sentido, ressaltando a posição da oralidade e da escrita como prática social e a transição da língua de uma modalidade para a outra, este trabalho explana a respeito de nove operações de retextualização propostas por Marcuschi (2010), nas quais construímos nosso embasamento, conforme o quadro 10 a seguir.





Quadro 10. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito. Fonte: Marcuschi, 2010, p. 75

Passo a passo, tendo como ponto de partida o texto falado, os alunos perpassam pelo caminho exposto de modo que seja desafiado a lidar com mecanismos linguísticos essenciais para que se apercebam das discrepâncias entre o texto oral e o escrito, resultando em indivíduos competentes linguisticamente, capazes de produzir textos nas diversas modalidades.

Usando a transcrição de uma aluna da Educação de Jovens e Adultos como texto base, experimento desta pesquisa realizada através de gravação em vídeo, transcrita pelo professor e fundamentada nas normas da Análise da Conversação (2003), as nove operações de retextualização da fala para a escrita são explicitadas, ponderando a idealização do gênero autobiografia na modalidade escrita.

---

**1ª OPERAÇÃO: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística).**

---

Nesta operação, o autor sugere que sejam identificadas e retiradas marcações peculiares do discurso oral que são utilizadas, muitas vezes, pelos interlocutores a

depender do “fluxo da fala”, mas que não se referem à “fala em si”, ou seja, não englobam as ideias que se pretende comunicar como é o caso das hesitações e partes de palavras.

Para o trabalho em sala de aula, é importante salientar que esta operação não se refere à organização do texto, ou seja, não é “do caos para a ordem”. A fala denota suas particularidades que devem ser valorizadas e vistas como texto dentro de um contexto comunicativo e necessidade de interação.

Sendo assim, a intenção é que o aluno compreenda que o trabalho aqui iniciado é da “ordem” para a “ordem”, no qual tem como ponto de partida uma modalidade até alcançar outra, sem que se trate de uma dualidade, ou que um esteja em posição superior à outra.

Narrativa oral	Retextualização - 1ª operação
<p><i>É... meu nome é J.M.S.F... é... nasci em Rio Real em mil novecentos e setenta e nove e... com cinco anos comecei a frequentar a escola no meu bairro... estudei até a quarta série... depois da quarta série com doze anos eu comecei trabalhar braçal mesmo na roça e... com catorze anos eu fiquei gestante e... meu pai me colocou pra fora e... até então eu fiquei sem família e daí tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, a falecer mesmo, óbito assinado e tudo mais mas... é... estou aqui e com... parei de estudar nesse período... depois de catorze anos não estudei mais... com sete meses tive uma eclampsia e nessa eclampsia eu vim a óbito e o bebê não ressus... não... é... sobreviveu... mas glória a Deus tô aqui (...)</i></p>	<p><i>Meu nome é J.M.S.F... nasci em Rio Real em mil novecentos e setenta e nove... com cinco anos comecei a frequentar a escola no meu bairro... estudei até a quarta série... depois da quarta série com doze anos eu comecei trabalhar braçal mesmo na roça... com catorze anos eu fiquei gestante... meu pai me colocou pra fora... até então eu fiquei sem família e daí tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, óbito assinado e tudo mais mas... estou aqui e... parei de estudar nesse período... depois de catorze anos não estudei mais... com sete meses tive uma eclampsia e nessa eclampsia eu vim a óbito e o bebê não sobreviveu... mas glória a Deus tô aqui (...)</i></p>

Exemplo 6. Fonte: Pesquisa do autor

Por tratar-se de um texto falado, é possível perceber marcas interacionais e de hesitação, como em “é...”, “não...”, bem como partes de palavras como vista em “*bebê não ressus... não... é... sobreviveu...*”. O que precisa ficar claro para o aluno é que, nesta modalidade, o texto que exhibe marcas da oralidade está completamente coerente, mas no caso da autobiografia, na modalidade escrita, ele perde essas marcas.

---

**2ª OPERAÇÃO: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).**

---

Uma vez que o texto sofre perdas de marcas características da oralidade, como hesitações, nesta operação preconiza-se o acréscimo de pontuação básica, já iniciando o processo de “inserção” com a finalidade de dar maior objetividade e clareza ao texto escrito.

A compreensão do texto base é algo imprescindível para que este alcance êxito no processo de retextualização. Sendo assim, a pontuação com base na intuição e na entonação situa-se como um mecanismo que reforça esta compreensão e que dela depende.

Para Chacon (1997, p. 5), “os sinais de pontuação marcariam na escrita os ritmos que os enunciados ou textos pontuados teriam se fossem efetivamente falados”. O autor ressalta que a pontuação é utilizada com o fim de “recuperar (e demarcar) na escrita aspectos rítmicos que são vistos como mais característicos na oralidade”, tais como “a voz, a respiração, a alternância de características prosódicas e a sensação de satisfação (ou de quebra) de expectativa”. Vejamos como ficaria a inserção de pontuação intuitiva no processo de retextualização do oral para o escrito.

Retextualização – 1ª operação	2ª operação
<p><i>Meu nome é J.M.S.F... nasci em Rio Real em mil novecentos e setenta e nove... com cinco anos comecei a frequentar a escola no meu bairro... estudei até a quarta série... depois da quarta série com doze anos eu comecei trabalhar braçal mesmo na roça... com catorze anos eu fiquei gestante... meu pai me colocou pra fora... até então eu fiquei sem família e daí tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, óbito assinado e tudo mais mas... estou aqui e... parei de estudar nesse período... depois de catorze anos não estudei mais... com sete meses tive uma eclampsia e nessa eclampsia eu vim a óbito e o bebê não sobreviveu... mas glória a Deus tô aqui (...)</i></p>	<p><i>Meu nome é J.M.S.F., nasci em Rio Real em mil novecentos e setenta e nove, com cinco anos comecei a frequentar a escola no meu bairro, estudei até a quarta série, depois da quarta série com doze anos eu comecei trabalhar braçal mesmo na roça, com catorze anos eu fiquei gestante, meu pai me colocou pra fora até então eu fiquei sem família e daí tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, óbito assinado e tudo mais mas estou aqui e. parei de estudar nesse período depois de catorze anos não estudei mais, com sete meses tive uma eclampsia e nessa eclampsia eu vim a óbito e o bebê não sobreviveu mas glória a Deus tô aqui (...)</i></p>

Exemplo 7. Fonte: Pesquisa do autor

---

**3ª OPERAÇÃO:** Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).

---

Na oralidade, as repetições são muito comuns como uma espécie de reforço do que se diz. Até mesmo na escrita, ela pode ser bem aceita se tiver um propósito para isso. Para Antunes (2010, p. 122) “a repetição tornou-se, através dos tempos, um item estigmatizado”. A autora ressalta que “repetir palavras é um procedimento

praticamente inevitável uma vez que representa uma consequência da própria concentração temática do texto”.

A paráfrase também é um mecanismo de construção textual, com função discursiva e intuito de oferecer explicações utilizando, para tanto, outras palavras escolhidas pelo emissor. Trata-se ainda de uma repetição, conforme bem lembra Antunes (*ibidem*, p. 124) ao determinar que figura “um recurso pelo qual se volta a dizer o mesmo que se disse antes, porém com outras palavras”.

O que precisa estar em pauta é que o uso do reforço a que se propõe a repetição “não acontece por acaso e aleatoriamente” e que “depende da natureza e da função do texto: literário ou não” (*ibidem*, p. 123). No caso da autobiografia, é favorável que se faça uma análise sobre até que ponto, em uma retextualização da fala para a escrita, essas repetições, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (eu, nós) ameacem a concentração temática do texto e devam ser retiradas.

Retextualização – 2ª operação	3ª operação
<p><i>Meu nome é J.M.S.F., nasci em Rio Real em mil novecentos e setenta e nove, com cinco anos comecei a frequentar a escola no meu bairro, estudei até a quarta série, <b><u>depois da quarta série</u></b> com doze anos <b><u>eu</u></b> comecei trabalhar braçal mesmo na roça, com catorze anos <b><u>eu</u></b> fiquei gestante, meu pai me colocou pra fora até então <b><u>eu</u></b> fiquei sem família e daí tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, óbito assinado <b><u>e tudo mais mas estou aqui e</u></b> parei de estudar nesse período <b><u>depois de catorze anos não estudei mais, com sete meses tive uma eclampsia e nessa eclampsia eu vim a óbito e o bebê não sobreviveu mas glória a Deus tô aqui (...)</u></b></i></p>	<p><i>Meu nome é J.M.S.F., nasci em Rio Real em mil novecentos e setenta e nove, com cinco anos comecei a frequentar a escola no meu bairro, estudei até a quarta série, com doze anos comecei trabalhar braçal mesmo na roça, com catorze anos fiquei gestante, meu pai me colocou pra fora até então fiquei sem família e daí tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, óbito assinado parei de estudar nesse período e o bebê não sobreviveu mas glória a Deus tô aqui (...)</i></p>

Exemplo 8. Fonte: Pesquisa do autor

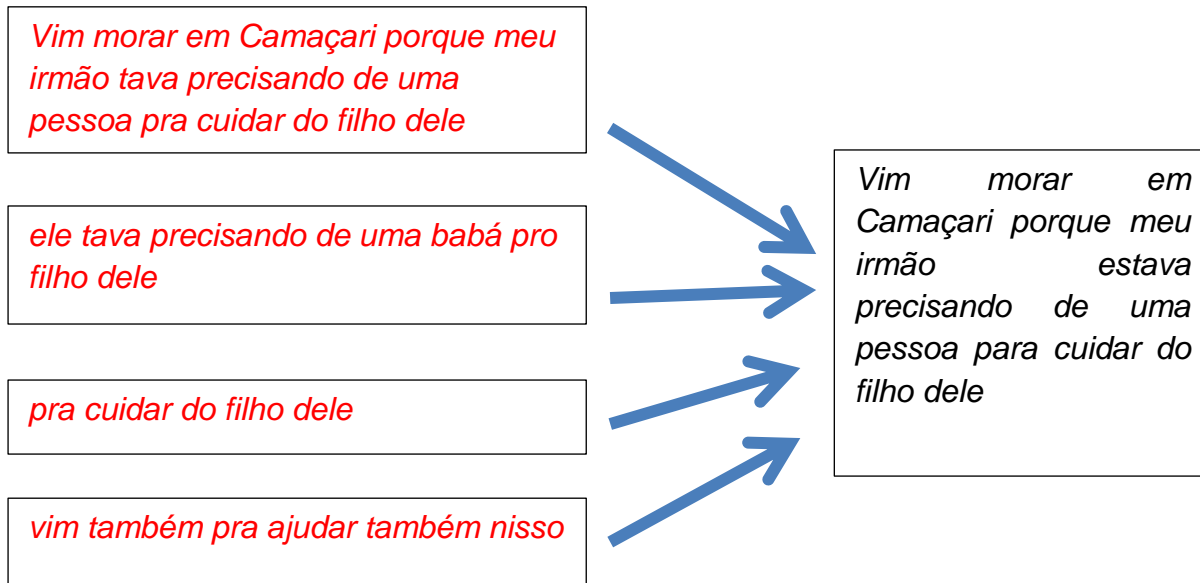
Verifica-se, nas expressões destacadas, o uso de pronomes egóticos em demasia, repetições que não apresentam finalidade de reforço, mas, sim, representam marcas próprias do fluxo da fala, portanto, foram retiradas.

Observe mais um trecho de transcrição, também realizada por outra aluna da EJA para compor esta análise, com partes destacadas para melhor visualização:

Vim morar em Camaçari porque *meu irmão tava precisando de uma pessoa pra cuidar do filho dele* e lá na minha cidade não tem muita estabilidade assim pra pessoa crescer. *É uma cidade pequena do interior* e eu vim pra cá porque eu tinha, *ele tava precisando de uma babá pro filho dele pra cuidar do filho dele* e eu *vim também pra ajudar também nisso* e eu vim também pra mim pra investir mais em mim pra mim crescer mais porque lá não tem essa, essa coisa toda pra crescer, essa coisa.

Exemplo 9. Fonte: Pesquisa do autor

As repetições se tornaram desnecessárias quando o texto ganhou o formato escrito, se mostrando redundantes, portanto demandam serem revistas no processo de retextualização.



Exemplo 10. Fonte: pesquisa do autor

Uma vez que se trata de uma narrativa oral e, sendo assim, o tipo de linguagem é perfeitamente aceitável, é essencial que se descarte a noção de erro tendo como base somente o texto escrito, já que as situações comunicativas não se limitam a essa modalidade de interação.

---

**4ª OPERAÇÃO: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).**

---

Até o momento, nenhuma das operações estudadas teve o intuito de provocar transformações no texto. A organização textual, substituição e inserção lexical não tiveram vez nesta primeira etapa. Assim, podemos dizer que essa operação “é um passo em direção a uma transformação”, embora não implique em “reordenação tópica”.

Ela pode ser confundida com a 2ª operação, mas, desta vez, a inserção de pontuação é mais detalhada e, não, meramente intuitiva, “dando-lhe aparência mínima de escrita que teria normas mais específicas, embora a oralidade tenha suas normas tácitas” (MARCUSCHI, 2010, p. 80). Observe as mudanças ocorridas:

<b>Retextualização – 3ª operação</b>	<b>4ª operação</b>
<i>Meu nome é J.M.S.F., nasci em Rio Real em mil novecentos e setenta e nove, com cinco anos comecei a frequentar a escola no meu bairro, estudei até a quarta série, com doze anos comecei trabalhar braçal mesmo na roça, com catorze anos fiquei gestante, meu pai me colocou pra fora até então fiquei sem família e daí tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, óbito assinado parei de estudar nesse período e o bebê não sobreviveu mas glória a Deus tô aqui (...)</i>	<i>Meu nome é J.M.S.F., nasci em Rio Real, em mil novecentos e setenta e nove. Com cinco anos, comecei a frequentar a escola no meu bairro, estudei até a quarta série. Com doze anos, comecei trabalhar braçal mesmo na roça. Com catorze anos, fiquei gestante, meu pai me colocou pra fora. Até então, fiquei sem família e, daí, tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, óbito assinado. Parei de estudar nesse período e o bebê não sobreviveu, mas, glória a Deus, tô aqui (...)</i>

Exemplo 11. Fonte: Pesquisa do autor

Nesta operação, temos a presença de dois novos elementos que correspondem à inserção de pontuação e paragrafação, contudo ainda não se pode afirmar que as operações até então estudadas se denominem de transformação, mas podem ser observadas a fim de idealização linguística.

As operações seguintes não se configuram mais dentro de uma situação interativa na qual a oralidade é a modalidade que serve de base para o trabalho de retextualização. Elas poderiam ser facilmente adaptáveis a outras formas de retextualizar como aquela proposta por Dell'Isola (2007) que sugere a reescrita de um gênero textual a outro. Contudo, são de suma importância, uma vez que requer maior conhecimento do gênero idealizado e aprofundamento de saberes linguísticos tais como sintaxe e semântica.

Nas aulas de Língua Portuguesa, estas operações podem mostrar-se como um grande desafio, muito embora, possam resultar num exercício mais significativo para o aluno que, de forma contextualizada, entende os motivos de compreender determinados conteúdos que envolvem sua própria língua.

---

**5ª operação: Introdução de marcas linguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude).**

---

No discurso oral, algumas expressões tornam-se completas, uma vez que podem ser acompanhadas de gestos ou imagens (linguagem não-verbal). É possível que haja compreensão quando as formas pronominais e adverbiais “ele”, “lá” ou “ali” sejam utilizadas uma vez que o referente pode estar próximo e ser facilmente identificado na oralidade. Contudo, o uso desses termos pode não ficar tão explícito na escrita.

Cavalcante (2012, p. 98), ao explicar a respeito do processo de referenciação, conclui que denomina-se referente “um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais”.



Essa ideia é ratificada por Koch (2009, p.58) ao defender que “a referência diz respeito sobretudo às operações efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve”.

A autora determina uma associação entre referenciação e memória discursiva, as quais, sejam elas anafóricas ou catafóricas, não constituem uma mera tarefa de localizar “um segmento linguístico” ou um objeto, mas, sim, estabelecer uma relação com essa memória.

Assim, Marcuschi (2010) sugere esta operação de reformulação para que haja melhor explicitude do que se pretende comunicar. Se o aluno está relatando sua história e diz: “nasci em Alagoinhas, lá no interior”, por exemplo, esse “lá” não será suficiente para que se compreenda a localidade a que ele se refere. Neste caso, a transformação se daria ao complementar a informação com “da Bahia”, tornando a frase “lá no interior da Bahia” melhor compreensível.

Retextualização – 4ª operação	5ª operação
<p><i>Meu nome é J.M.S.F., nasci em Rio Real, em mil novecentos e setenta e nove.</i></p> <p><i>Com cinco anos, comecei a frequentar a escola no meu bairro, estudei até a quarta série. Com doze anos, comecei trabalhar braçal mesmo na roça. Com catorze anos, fiquei gestante, meu pai me colocou pra fora.</i></p> <p><i>Até então, fiquei sem família e, daí, tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, óbito assinado. Parei de estudar nesse período e o bebê não sobreviveu, mas, glória a Deus, tô aqui (...)</i></p>	<p><i>Meu nome é J.M.S.F., nasci <u>na cidade</u> de Rio Real, <u>estado da Bahia</u>, em mil novecentos e setenta e nove.</i></p> <p><i>Com cinco anos, comecei a frequentar a escola no meu bairro, onde estudei até a quarta série. Com doze anos, comecei trabalhar braçal mesmo na roça. Com catorze anos, fiquei gestante, meu pai me colocou pra fora <u>de casa</u>.</i></p> <p><i>Até então, fiquei sem família e, daí, tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, óbito assinado. Parei de estudar nesse período e o bebê não sobreviveu, mas, glória a Deus, tô aqui (...)</i></p>

Exemplo 12. Fonte: Pesquisa do autor

Ao apresentar-se, a narradora não posicionou suficientemente o referente “Rio Real”, deixando uma lacuna para o leitor que pode não conhecer de que lugar se trata. Sendo assim, nesta operação, houve um acréscimo do referente “cidade” e “estado da Bahia” a fim de localizar melhor a informação indicada.

Mais à frente, no texto, a aluna afirma “meu pai me colocou pra fora” deixando, novamente, uma ideia de incompletude quanto ao referente. Portanto, para que o leitor se situe com maior eficácia, houve o acréscimo de “de casa”.

---

**6ª OPERAÇÃO: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).**

---

Nesta operação, é possível haver “uma reordenação de elementos de um enunciado”, bem como inserir ou eliminar com o sentido de organizar as concordâncias, encadear as ideias de modo que o texto se aproxime do nível de formalidade próprio do gênero escrito.

No que diz respeito à reordenação das estruturas sintáticas, Koch (2009, p. 116) afirma que “O papel das construções segmentadas é (...) destacar um elemento do enunciado, colocando-o em posição inicial, com o objetivo de indicar para o interlocutor, desde o início, aquilo de que vai tratar”.

Na passagem subsequente, retratada por Marcuschi (2010, p. 85), a ordem sintática dos termos não causa riscos à interação, uma vez que a fala possui outros mecanismos que a escrita não dispõe, como gestos e expressões faciais, que contribuem para que o enunciado se complete.

---

*Olha se você parte do princípio... que a língua portuguesa não é só regras gramaticais... não*  
*Não, se você parte do princípio de que a língua portuguesa não é só regras gramaticais.*

---

Conclui-se, então, que há uma reordenação na organização textual escrita para que esse expresse um melhor valor sintático. A negação que estava no final ganhou espaço no início da frase, havendo perdas das marcas de hesitação próprias da oralidade.

---

**7ª OPERAÇÃO: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade).**

---

As operações, doravante, podem manifestar um maior grau de dificuldade já que “para transformar é necessário compreender o texto” (*ibidem*, p. 86). As escolhas de novas opções lexicais e sintáticas requerem aprofundamento semântico para que as mesmas não tenham seu sentido comprometido. Nesta operação, as intervenções realizadas permitem que o texto se enquadre em uma padronização estrutural e linguística recorrente nesse gênero textual escrito. Neste caso, pode-se afirmar que as escolhas lexicais e sintáticas “equivalem a escolhas semânticas”. Para Silva,

O gênero passa a ser uma ferramenta que atua diretamente sobre a linguagem com a finalidade de obter efeitos de sentido condizentes com o tipo de interação. O desafio se encontra em manter o mesmo conteúdo e um efeito de sentido similar ao do gênero que passa a ser retextualizado no processo de reescrita. (2014, p. 33)

Contudo, a depender do gênero de texto, essa etapa pode não encontrar tanto valor. No caso de uma interação em redes sociais, por exemplo, a opressão de vocábulos informais, dentre outros elementos, causaria estranheza no discurso, uma vez que se trata do tipo de linguagem esperada pelo interlocutor.

Retextualização	7ª operação
<p>Meu nome é J.M.S.F., nasci na cidade de Rio Real, estado da Bahia, em mil novecentos e setenta e nove.</p> <p>Com cinco anos, comecei a frequentar a escola no meu bairro, onde estudei até a quarta série. Com doze anos, <b><u>comecei trabalhar braçal mesmo na roça.</u></b> Com catorze anos, fiquei gestante, <b><u>meu pai me colocou pra fora de casa.</u></b></p> <p><b><u>Até então, fiquei sem família e,</u></b> daí, tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, óbito assinado. Parei de estudar nesse período e o bebê não sobreviveu, mas, <b><u>glória a Deus, tô aqui (...)</u></b></p>	<p>Meu nome é J.M.S.F., nasci na cidade de Rio Real, estado da Bahia, em mil novecentos e setenta e nove.</p> <p>Com cinco anos, comecei a frequentar a escola no meu bairro, onde estudei até a quarta série. Com doze anos, <b><u>comecei a trabalhar no campo.</u></b> Com catorze anos, fiquei gestante e <b><u>meu pai me expulsou de casa.</u></b></p> <p><b><u>Neste momento, não tive o apoio da família,</u></b> daí, sofri eclampsia com sete meses e vim à falência, <b><u>com</u></b> óbito assinado. Parei de estudar nesse período e o bebê não sobreviveu, mas, <b><u>felizmente, eu</u></b> fiquei viva (...)</p>

Exemplo 14. Fonte: Pesquisa do autor

Observa-se, nos termos em destaque, que as alterações possibilitam que o gênero na modalidade escrita, torne-se mais claro e objetivo, fazendo uso de uma linguagem com nível maior de formalidade que o torna fluído e de melhor compreensão.

No campo semântico, expressões como “meu pai me colocou pra fora de casa” foi substituída por “meu pai me expulsou de casa” e em “glória a Deus, tô aqui” foi trocada por “felizmente, eu fiquei viva”, o que oferece maior coerência ao texto escrito.

---

**8ª OPERAÇÃO: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).**

---

É possível encontrar muitos estudos a respeito de tópico do texto que vão desde Marcuschi (2008), Pinheiro (2005), Koch (2009), até Cavalcante (2012) e Bentes e Rio (2006).

O tópico do texto refere-se à análise dos conteúdos explicitados no texto que podem ter continuidade ou não, podendo sofrer interrupções ou outras formas de manipulações. As autoras Bentes e Rio (2006, p. 117) adotam a

postulação de Marcuschi (...) que afirma que o *tópico discursivo* é um conceito que diz respeito ao que Van Dijk (1977) postula como *macro-estruturas semânticas* ou que diz respeito também ao *tema discursivo*, aquilo sobre o que se está falando num discurso (BROWN & YULE, 1983).

A identificação do tópico discursivo, como denominam Bentes e Rio (2006), está diretamente ligada à interpretação do texto. Para Cavalcante (2012, p. 82), “podemos afirmar que um texto confuso, mal construído, que não possibilita ao leitor estabelecer com precisão o quadro tópico, compromete a sua compreensão”.

Por este motivo, a proposta desta operação é que os parágrafos sejam reorganizados por tópicos, embora Marcuschi (2010) cogite a necessidade um profundo conhecimento da linguagem gráfica para que esta etapa obtenha êxito, quando afirma que ela “exige alto domínio da escrita”. Sendo assim, é possível que o professor encontre barreiras ao chegar nessas três últimas operações, contudo devem ser consideradas após um amadurecimento linguístico, mais especificamente no que diz respeito à competência de sintetizar ideias.

No caso do gênero autobiografia, nem sempre esta operação pode ser realizada, uma vez que o texto possui uma sequência cronológica, o que se torna uma barreira para que os temas sejam agrupados por tópicos, muitas vezes. Observe as mudanças ocorridas no exemplo a seguir:

Retextualização 7ª operação	8ª operação
<p><i>Meu nome é J.M.S.F., nasci na cidade de Rio Real, estado da Bahia, em mil novecentos e setenta e nove.</i></p> <p><i>Com cinco anos, comecei a frequentar a escola no meu bairro, onde estudei até a quarta série. Com doze anos, comecei a trabalhar no campo. Com catorze anos, fiquei gestante e <b><u>meu pai me expulsou de casa.</u></b></i></p> <p><i>Neste momento, não tive o apoio da família, daí, sofri eclampsia com sete meses e vim à falência, com óbito assinado. <b><u>Parei de estudar nesse período</u></b> e o bebê não sobreviveu, mas, felizmente, eu fiquei viva (...)</i></p>	<p><i>Meu nome é J.M.S.F., nasci na cidade de Rio Real, estado da Bahia, em mil novecentos e setenta e nove.</i></p> <p><i>Com cinco anos, comecei a frequentar a escola no meu bairro, onde estudei até a quarta série. Com doze anos, comecei a trabalhar no campo. Com catorze anos, <b><u>fiquei gestante e parei de estudar.</u></b></i></p> <p><i><b><u>Meu pai me expulsou de casa,</u></b> neste momento, não tive o apoio da família, daí, sofri eclampsia com sete meses e vim à falência, com óbito assinado. O bebê não sobreviveu, mas, felizmente, eu fiquei viva (...)</i></p>

Exemplo 15. Fonte: Pesquisa do autor

Se atentarmos para a sequência temática nos tópicos, podemos concluir que no primeiro parágrafo, a aluna apresenta-se; no segundo, ela relata sobre acontecimentos na infância e na adolescência que tem consequências em sua vida escolar e laboral; enquanto que no terceiro parágrafo, ela explana sobre fatalidades por conta de uma gravidez precoce.

Muito embora o texto exponha uma sequência cronológica, é possível reestruturar algumas ideias de modo que cada tópico possua relação temática entre si. A informação sobre os estudos, que parece deslocada no terceiro parágrafo, tornou-se melhor posicionada ao ser anteposta no segundo parágrafo, enquanto que a reação que o pai dela teve ganhou maior relevância ao ficar elencada entre outras consequências da gravidez, no terceiro parágrafo.

---

### **9ª OPERAÇÃO: Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).**

---

Para Marcuschi (2010, p. 86), esta operação “surge como uma estratégia significativa para se estabelecer uma diferença entre *resumir* e *transformar*”, uma vez que o resumo busca selecionar conteúdos, eliminando generalizações e ideias secundárias, enquanto que “transformar” pode acarretar em perdas na manutenção do conteúdo, já que não se prende à seleção de informações mais importantes.

Para o autor, ambos são práticas de retextualização, contudo, manter o conteúdo não significa necessariamente uma condição da retextualização, preservando somente, quando possível, o mesmo volume de informações. Sendo assim, esta operação tem como objetivo transformar, em vez de resumir, dependendo do propósito comunicativo para decidir se deve ser realizado em maior ou menor grau.

No caso da autobiografia, exemplificada nas demais operações, verifica-se que o objetivo do texto de relatar experiências vividas desde a infância até a vida adulta ficaria comprometido se algumas ideias fossem retiradas.

#### **4.1 OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO DE ACORDO COM A CONJUNTURA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Como já explicitado na abordagem teórico-metodológica, algumas atividades foram realizadas com o propósito de estudar o gênero autobiografia e produzir um horizonte de expectativas nos indivíduos envolvidos nesta análise. As intervenções iniciais e o estudo do gênero aconteceram dentro da carga horária de três horas-aula, culminando na transcrição de uma autobiografia relatada oralmente durante duas horas-aula, como pode ser observada a seguir:

**Transcrição de uma narrativa - aluna da EJA**

*Meu nome é A.C.A.M.S... tenho dezessete anos... sou casada.... a minha mãe é V.A.D.S... o meu pai A.M.S.F... eu morava em Goiás era tudo afastado... escola... era tipo roça... era roça mesmo... não pude estudar comecei aos cinco anos a estudar... me mudei para Camaçari aos cinco anos não lembro porque... quando cheguei aqui comecei a estudar mais ou menos com seis anos... cinco anos... eu não tive infância... desde os meus onze anos eu já trabalhava no caixa tomando conta do açougue do meu pai daí em diante foi só trabalhar... mercadinho material de construção até hoje... deixei os estudos quando eu tinha quinze anos por conta do trabalho... (sobre o marido) eu tinha é... dezesseis anos... fui morar com ele e vou fazer quatro anos juntos... esse ano... a gente faz quatro anos de casado... decidi voltar a estudar porque sem os estudos a gente não tem nada... meu plano é ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.*

Exemplo 16. Fonte: pesquisa do autor

Para o trabalho com retextualização de modo que se ajustasse ao contexto da EJA e dos propósitos de promover a apropriação de elementos que garantam aos alunos adquirir competências para transformar uma autobiografia produzida através da fala em texto escrito, enfatizamos determinadas operações por acreditar que possam resultar em um trabalho mais significativo, adaptando-se ao público-alvo.

Desta forma, as nove operações propostas por Marcuschi (2010) passaram por um processo de adequação a partir da análise e observação das necessidades destes alunos, e do *modus operandi* na retextualização realizada por uma aluna que teve sua produção como modelo para o caderno pedagógico.

Foi possível observar que era viável realizar duas operações por vez, em determinadas etapas, já que a percepção de que o texto precisava ser transformado, perpassando por determinadas operações, deu-se desde o início quando a narradora manifestou o desejo de repensar as repetições, organizar o texto em parágrafos e inserir pontuação, por exemplo. Como fruto da análise realizada com esta discente em conjunto com as observações realizadas em sala, foi possível chegar à conclusão de que as operações se adequariam melhor se adquirissem o seguinte formato:



---

**1ª operação: eliminação de marcas interacionais, hesitações, partes de palavras e inserção de pontuação com base na intuição;**

---

**2ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos com seleção de novas opções lexicais;**

---

**3ª operação: introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos;**

---

**4ª operação: Introdução de marcas de referenciação e de dêiticos, com reconstrução das concordâncias.**

---

**5ª operação: Reordenação tópica do texto e da sequencia argumentativa, agrupando as ideias.**

Entendendo que os ajustes necessários foram realizados, levando-se em consideração as necessidades de aprendizado da EJA, verificamos a aplicabilidade destas cinco operações com os demais participantes. Para tanto, vamos à análise de uma retextualização fundamentada na oralidade até alcançar a idealização do texto escrito, com respaldo no gênero autobiografia.

### **Caderno Pedagógico**

#### **1ª operação (retirada de hesitações e pontuação intuitiva) – 2 horas-aula**

Depois que o caderno estava pronto, era chegado o momento de iniciar as operações de transformação do texto falado em escrito. Na primeira etapa, os educandos se mostraram bastantes curiosos e entusiasmados ao perceberem que os exercícios aconteceriam com base em suas próprias produções.

Eles fizeram a primeira atividade do Caderno e se mostraram curiosos para ler os textos uns dos outros. Neste primeiro passo, foi solicitado que retirassem as

marcas presentes na fala que devem ser eliminadas em uma autobiografia quando esta se encontra na modalidade escrita.

Os alunos puderam depreender, por meio de modelos, que nem sempre essas marcas de interações são retiradas em um texto escrito, como em conversas informais por meio de redes sociais nas quais é comum o uso de gírias, abreviações e partes de palavras. Partindo dessa percepção, os alunos puderam refletir acerca da multiplicidade linguística tanto ao falar quanto ao escrever, cientes de que é importante estarem atentos a o quê e de que forma pretendem expressar uma ideia. No caso da passagem do gênero autobiografia para a modalidade escrita, em prosa, houve o entendimento que há caminhos a serem seguidos, cabendo, neste caso, as operações propostas de retextualização.

A primeira atividade do Caderno Pedagógico (em anexo) trouxe um embasamento para esta primeira operação, no qual os alunos fundamentaram-se para realizar suas próprias atividades. Desse modo, a primeira etapa ficou da seguinte forma:

Transcrição da narrativa oral	1ª operação
<p><i>Meu nome é A.C.A.M.S... tenho dezessete anos... sou casada.... a minha mãe é V.A.D.S... o meu pai A.M.S.F... eu morava em Goiás era tudo afastado... escola... era tipo roça... era roça mesmo... não pude estudar comecei aos cinco anos a estudar... me mudei para Camaçari aos cinco anos não lembro porque... quando cheguei aqui comecei a estudar mais ou menos com seis anos... cinco anos... eu não tive infância... desde os meus onze anos eu já trabalhava no caixa tomando conta do açougue do meu pai daí em diante foi só trabalhar... mercadinho material de construção até hoje... deixei os estudos quando eu tinha quinze anos por conta do trabalho...</i></p>	<p><i>Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada. Minha mãe é V.A.D.S., o meu pai A.M.S.F. Eu morava em Goiás, era tudo afastado, escola, era tipo roça, era roça mesmo, não pude estudar, comecei aos cinco anos a estudar. Me mudei para Camaçari, aos cinco anos não lembro porque, quando cheguei aqui, comecei a estudar, mais ou menos com seis anos, eu não tive infância, desde os meus onze anos eu já trabalhava, no caixa tomando conta do açougue do meu pai. Daí em diante, foi só trabalhar, mercadinho, material de construção até hoje. Deixei os estudos quando eu tinha quinze anos, por conta do trabalho.</i></p>

<i>(sobre o marido) eu tinha é... dezesseis anos... fui morar com ele e vou fazer quatro anos juntos... esse ano... a gente faz quatro anos de casado... decidi voltar a estudar porque sem os estudos a gente não tem nada... meu plano é ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.</i>	<i>(sobre o marido) eu tinha dezesseis anos quando fui morar com ele e vou fazer quatro anos juntos nesse ano. A gente faz quatro anos de casado. Decidir voltar a estudar porque sem os estudos, a gente não tem nada. Meu plano é ter meu próprio negócio, e fazer um curso de maquiagem profissional.</i>
--	--

Exemplo 17. Fonte: pesquisa do autor

Como é possível notar, as reticências e outras marcas de hesitações foram retiradas. A aluna inseriu pontuação com base em sua intuição e, se fizermos uma análise mais criteriosa, podemos observar que o uso do ponto final foi exitoso ao concluir enunciados de sentido completo.

Em contrapartida, a vírgula foi usada fora de contexto como é o caso de “*desde os meus onze anos eu já trabalhava, no caixa*”, já que esta última parte age como um complemento com a função de explicar o lugar no qual ela trabalhava. Apesar disso, ressalta-se a percepção por parte dos alunos de que esse sinal de pontuação deveria ser utilizado dentro do texto, embora ainda estivessem confusos sobre onde utilizá-la. O assunto não se esgotou nesse momento, sendo retomado em uma operação posterior.

### **2ª operação ( repetições e novo léxico) – 2 horas-aula**

Ao eliminarmos as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos com seleção de novas opções lexicais, os alunos faziam comentários que relacionavam esses vocábulos a erros. Foi necessário retomar que, na oralidade, essas construções lexicais têm função de reforçar o que está sendo dito e é completamente aceitável, não figurando erro.

Esta foi uma operação concebida pelos alunos desde o momento que começaram a ler suas transcrições pela primeira vez. Alguns deles manifestaram o desejo de destacar as repetições logo na primeira etapa, demonstrando que a

gramática internalizada do leitor lhe permite identificar, a priori, que a transcrição não segue os princípios normalmente estabelecidos para o texto escrito. Embora tenham essa percepção desde a primeira operação, optaram por seguir os passos apontados, um por vez, deixando essa tarefa para o momento propício, na segunda operação, conforme podemos verificar no texto da aluna.

1ª operação	2ª operação
<p>Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada. Minha mãe é V.A.D.S., o meu pai A.M.S.F. Eu morava em Goiás, era tudo afastado, escola, <u>era tipo roça, era roça mesmo</u>, não pude estudar, comecei aos cinco anos a estudar. Me mudei para Camaçari, <u>aos cinco anos não lembro porque</u>, quando cheguei aqui, <u>comecei a estudar, mais ou menos com seis anos</u>, eu não tive infância, desde os meus onze anos eu já trabalhava, no caixa tomando conta do açougue do meu pai. Daí em diante, foi só trabalhar, mercadinho, material de construção até hoje. Deixei os estudos quando eu tinha quinze anos, por conta do trabalho. (sobre o marido) eu tinha dezesseis anos quando fui morar com ele e vou fazer quatro anos juntos nesse ano. <u>A gente faz quatro anos de casado</u>. Decidir voltar a estudar porque sem os estudos, a gente não tem nada. Meu plano é ter meu próprio negócio, e fazer um curso de maquiagem profissional.</p>	<p>Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada. Minha mãe é V.A.D.S., meu pai A.M.S.F. Eu morava em Goiás, era tudo afastado, escola, não pude estudar. Me mudei para Camaçari, quando cheguei aqui, comecei a estudar, com cinco anos, eu não tive infância, com onze anos eu trabalhava, tomando conta do açougue de meu pai. Daí em diante, foi só trabalhar, um pequeno mercado, material de construção até hoje. Deixei os estudos quando tinha quinze anos, por conta do trabalho. (sobre o marido) eu tinha dezesseis anos quando fui morar com ele, vamos fazer quatro anos juntos nesse ano. Decidir voltar a estudar porque sem os estudos, a gente não tem nada. Meu plano é ter meu próprio negócio, e fazer um curso de maquiagem profissional.</p>

Os termos grifados representam expressões características do reforço que a fala busca para realçar um pensamento ou concluí-lo. Depois de realizar a atividade da segunda operação no Caderno Pedagógico, a estudante identificou e suprimiu as repetições e redundâncias em seu texto, deixando-o mais objetivo e de melhor entendimento.

Além disso, ela foi capaz de visualizar outras expressões que poderiam ser trocadas para garantir a clareza do texto. Com a ajuda do professor, constatou que “*mercadinho*” era uma expressão muito coloquial e decidiu fazer uma nova escolha vocabular, substituindo por “*pequeno mercado*”.

Para esse trabalho com seleção de novas opções lexicais, foram disponibilizados dicionários utilizados somente quando necessário, uma vez que a intenção era que os alunos refletissem acerca de novos vocábulos e encontrassem sinônimos que garantissem o objetivo da atividade.

Essa foi a etapa que lhes permitiu maior percepção dos elementos que distanciam a fala da escrita e resultou em ponderações bastante significativas.

### **3ª operação (paragrafação e pontuação) – 2 horas-aula**

Aproveitando o estudo de gêneros textuais realizado antes de explorarmos o gênero autobiografia, dois textos foram apresentados aos alunos, um em prosa, dividido em parágrafos, e outro em linguagem poética a fim de que identificassem aquele que contivesse paragrafação em sua estrutura.

A investigação foi simples e a resposta, unânime. Como eles já tinham certa familiaridade, sobretudo com o gênero autobiografia, não demonstraram dificuldades em detectar qual deles estava organizado em parágrafos. Além da estrutura, os alunos identificaram outros elementos contidos nesse tipo de organização textual como introdução iniciada com letra maiúscula, afastada da margem. Esse trabalho com paragrafação deixou de fora a divisão por temas, já que a organização por meio de tópicos ficou para uma operação posterior.

A cada atividade realizada no Caderno Pedagógico, os alunos se mostravam mais competitivos. Contudo, nesta operação, foi possível perceber que os

educandos apresentam muitas dúvidas quanto ao uso de pontuação. Um trabalho criterioso de investigação foi realizado, no qual eles puderam verificar cada situação de uso dentro de seus textos, sempre com a intervenção do professor. O estudo proposto no Caderno foi de bastante relevância para refletirmos acerca do uso dos sinais de pontuação, com ênfase na vírgula e ponto final por serem os sinais mais encontrados no gênero autobiografia. Depois de um trabalho detalhado, o texto ganhou essa forma:

<b>2ª operação</b>	<b>3ª operação</b>
<p><i>Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada. Minha mãe é V.A.D.S., meu pai A.M.S.F.</i></p> <p><i>Eu morava em Goiás, era tudo afastado, escola, não pude estudar. Me mudei para Camaçari, quando cheguei aqui, comecei a estudar, com cinco anos, eu não tive infância, com onze anos eu trabalhava, tomando conta do açougue de meu pai. Daí em diante, foi só trabalhar, um pequeno mercado, material de construção até hoje. Deixei os estudos quando tinha quinze anos, por conta do trabalho. (sobre o marido) eu tinha dezesseis anos quando fui morar com ele, vamos fazer quatro anos juntos nesse ano. Decidir voltar a estudar porque sem os estudos, não temos nada na vida. Meu plano é ter meu próprio negócio, e fazer um curso de maquiagem profissional.</i></p>	<p><i>Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada. Minha mãe é V.A.D.S. e meu pai, A.M.S.F.</i></p> <p><i>Eu morava em Goiás, era tudo afastado, escola, não pude estudar. Me mudei para Camaçari. Quando cheguei aqui, comecei a estudar com cinco anos, eu não tive infância. Com onze anos, eu trabalhava tomando conta do açougue de meu pai. Daí em diante, foi só trabalhar em um pequeno mercado, material de construção até hoje. Deixei os estudos quando tinha quinze anos por conta do trabalho.</i></p> <p><i>(sobre o marido) Eu tinha dezesseis anos quando fui morar com ele, vamos fazer quatro anos juntos nesse ano. Decidir voltar a estudar porque sem os estudos, a gente não tem nada. Meu plano é ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.</i></p>

Exemplo 19. Fonte: pesquisa do autor

A decisão de dividir o texto em três parágrafos foi conjunta entre professor e aluna. Ela dividiu seu texto em apresentação, acontecimentos na vida escolar e laboral e, por fim, vida pessoal e planos futuros. Não houve, até aqui, reordenação dos tópicos temáticos, o que manteve o texto na mesma sequência em que se encontrava.

O estudo da pontuação detalhada foi gradativo e moroso, uma vez que os alunos fizeram um trabalho de investigação em seus textos. A aluna optou por acrescentar uma vírgula em “*e meu pai, A.M.S.F.*” ao verificar que se tratava de uma elipse, ou seja, de haver a omissão do verbo de ligação “é” assim como ela usou ao referir-se à mãe. Houve muito esforço e paciência por parte dos alunos, contudo, pode-se afirmar que resultou em uma atividade de bastante relevância.

#### **4ª operação (referenciação e concordância) – 2 horas-aula**

Estudar concordância nominal e verbal com os alunos se mostrou um desafio, uma vez que, na prática, eles tiveram dificuldades de perceber que as expressões não se ajustavam, principalmente quando os nomes deveriam concordar em número. Felizmente, por meio de um esforço gradativo de rever algumas construções, conseguiram fazer as concordâncias favoravelmente de modo que identificaram e foram capazes de reordenar outras passagens posteriormente.

Em relação à referenciação, os exemplos citados no Caderno pedagógico ajudaram a ilustrar situações de uso contextualizadas, bem como levá-los a reconhecer casos em que a pronominalização foi usada sem que o referente estivesse expresso no texto, possibilitando, assim, a reconstrução de sentenças.

Encontrar marcas de referenciação e pronomes egóticos nos textos escritos dos alunos é muito comum, uma vez que, como já discorrido anteriormente, a escrita muitas vezes é vista como um espelho da fala, influenciando a primeira modalidade, principalmente em comunidades de tradição oral como é o caso do grupo que envolveu a pesquisa.

Entretanto, os alunos não mostraram resistência em compreender que há mecanismos linguísticos com função comutativa capazes de reportar ao referente

sem que haja perda de sentido do que se pretende comunicar. Vejamos como ficou o texto da aluna em mais essa etapa de transformação.

<b>3ª operação</b>	<b>4ª operação</b>
<p><i>Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada. Minha mãe é V.A.D.S. e meu pai, A.M.S.F.</i></p> <p><i>Eu morava em Goiás, era tudo afastado, escola, não pude estudar. Me mudei para Camaçari. Quando cheguei aqui, comecei a estudar com cinco anos, eu não tive infância. Com onze anos, eu trabalhava tomando conta do açougue de meu pai. Daí em diante, foi só trabalhar em um pequeno mercado, material de construção até hoje. Deixei os estudos quando tinha quinze anos por conta do trabalho.</i></p> <p><i>(sobre o marido) eu tinha dezesseis anos quando fui morar com ele, vamos fazer quatro anos juntos nesse ano. Decidir voltar a estudar porque sem os estudos, a gente não tem nada. Meu plano é ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.</i></p>	<p><i>Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada. Minha mãe é V.A.D.S. e meu pai, A.M.S.F.</i></p> <p><i>Eu morava no interior de Goiás, era afastado de tudo, da escola, não pude estudar. Me mudei para Camaçari. Quando cheguei aqui, comecei a estudar com cinco anos, não tive infância. Com onze anos, trabalhava tomando conta do açougue de meu pai. Daí em diante, foi só trabalhar em um pequeno mercado, material de construção até hoje. Deixei os estudos quando tinha quinze anos por conta do trabalho.</i></p> <p><i>Aos dezesseis, fui morar com meu marido e vamos fazer quatro anos juntos nesse ano. Decidi voltar a estudar porque sem os estudos não temos nada. Meu plano é ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.</i></p>

Exemplo 20. Fonte: pesquisa do autor

Depois de ser questionada onde a aluna nasceu, no estado de Goiás, ela acrescentou a palavra “interior” com o propósito de localizar o leitor, o que permite restringir o espaço globalizado de “Goiás”. Ela adicionou “marido” no corpo do texto que, até o momento, estava sendo identificado por “ele” sem um referente anterior. O pronome egótico “eu” foi suprimido em determinados espaços, sem comprometer



a compreensão dos períodos. Em *“não tive infância”* e *“trabalhava tomando conta do açougue de meu pai”*, o leitor identifica facilmente que é o ator da ação.

Essa operação foi muito produtiva, sobretudo ao estudarmos concordâncias e revermos as organizações frasais construídas pelos alunos. Eles puderam notar, na prática, determinados usos cotidianos realizados por eles como a supressão do plural em algumas concordâncias e a conjugação verbal em outras.

Determinados vícios de linguagem se mostraram tão fortes que foram repetidos mesmo depois do trabalho realizado com concordância. Sentenças como *“meus plano são...”* nos levaram a rever as construções nominais e verbais mais de uma vez, na tentativa de voltar a refletir sobre determinados usos linguísticos.

Embora, a atividade tenha sido de grande valia, compreende-se que os desafios do processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa ainda tem um grande caminho a trilhar. Em comunidades de tradição oral, como as de Educação de Jovens e Adultos, talvez esses desafios tornem-se ainda maiores, mas não o bastante para que aos alunos não seja ofertado o direito de repensar os usos linguísticos e serem valorizados como falantes competentes da língua.

No texto acima, a aluna mudou a concordância de *“a gente não tem nada”* para *“não temos nada”*, o que possibilitou aumentar o nível de formalidade próprio do gênero.

#### **5ª operação (tópico do texto e agrupamento de ideias) – 2 horas-aula**

No gênero autobiografia, onde os conteúdos buscam uma linearidade com base na ordem dos acontecimentos, a reordenação de ideias, agrupando os tópicos discursivos, nem sempre é possível. Ainda assim, interferências foram possíveis, o que viabilizou aglutinar algumas ideias e suprimir outras, tornando o texto mais claro e conciso.

A expectativa dos educandos nesta última operação foi relevante, dado que estavam chegando ao fim da competição promovida pelo Caderno pedagógico e puderam, assim, equiparar seus resultados.

Nesta fase, fizemos alguns processos de reescrita do texto até que pudéssemos chegar a uma concepção favorável esperada para o gênero autobiografia na modalidade escrita. O trabalho de rever as ideias expressas no texto foi árduo e complexo, uma vez que, para reorganizar e compilar o conteúdo, os alunos precisariam ter uma certa maturidade linguística e compreender as informações secundárias, a fim de subtrair algumas e rever outras, quando necessário.

<b>4ª operação</b>	<b>5ª operação</b>
<p><i>Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada. Minha mãe é V.A.D.S. e meu pai, A.M.S.F.</i></p> <p><i>Eu morava no interior de Goiás, era afastado de tudo, da escola, não pude estudar. Me mudei para Camaçari. Quando cheguei aqui, comecei a estudar com cinco anos, não tive infância. Com onze anos, trabalhava tomando conta do açougue de meu pai. Daí em diante, foi só trabalhar em um pequeno mercado, material de construção até hoje. Deixei os estudos quando tinha quinze anos por conta do trabalho.</i></p> <p><i>Aos dezesseis, fui morar com meu marido e vamos fazer quatro anos juntos nesse ano. Decidi voltar a estudar porque sem os estudos não temos nada. Meu plano é ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.</i></p>	<p><i>Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada, minha mãe é V.A.D.S. e meu pai, A.M.S.F.</i></p> <p><i>Eu morava no interior de Goiás, afastado da escola, então só comecei a estudar aos cinco anos quando me mudei para Camaçari. Não tive infância. Desde os onze anos, eu já trabalhava no caixa tomando conta do açougue do meu pai, depois trabalhei em um pequeno mercado, em casa de material de construção, onde estou até hoje. Parei de estudar quando eu tinha quinze anos por conta do trabalho.</i></p> <p><i>Aos dezesseis, fui morar com meu marido e esse ano fazemos quatro anos de casados. Decidi voltar a estudar para garantir meu futuro. Meus planos são ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.</i></p>

Embora as operações tenham sugestões de transformações a fim de alcançar uma determinada idealização do texto escrito, os aspectos linguísticos não podem ser vistos de forma estatizada de modo que o olhar do aluno fixe apenas em uma ou duas tarefas.

A percepção por parte deles de que elementos linguísticos poderiam ser modificados reforçou a visão de que possuem competências internalizadas sobre determinados aspectos que se espera quanto ao texto escrito.

Se observarmos a formatação final do texto modelo, é possível inferir que, com propostas bem definidas e a ajuda do professor, os alunos da EJA são capazes de realizar práticas de retextualização do oral para o escrito com êxito, ainda que precisem enfrentar alguns obstáculos no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito ao caderno pedagógico, a proposta pode ser considerada exitosa ao retratá-lo como uma ferramenta de apoio para o trabalho de retextualização e motivador da aprendizagem visto que instigou, de certa forma, a competição entre os alunos, aumentando seus graus de interesse.

No geral, pode-se afirmar que o trabalho foi significativo e surtiu efeito positivo, estabelecendo uma compreensão a respeito da língua falada e escrita, o gênero autobiografia e, ainda, a apropriação do processo de retextualização como uma prática que não está distante daquela realizada cotidianamente e capaz de ser utilizada em diversos contextos discursivos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi de grande importância pelo incentivo a debruçar sobre os estudos que envolvem as operações de retextualização, fala e escrita, o gênero autobiografia e as necessidades de aprendizado que circundam o público da Educação de Jovens e Adultos.

Estes mesmos estudos viabilizaram a percepção de que ainda há um longo caminho a percorrer para que a escola adeque o estudo de Língua Portuguesa ao seu uso por meio de propostas enriquecedoras que promovam o debate de aspectos que englobam tanto a fala quanto a escrita em suas particularidades.

Acreditamos que atividades, como as observadas nesta pesquisa, são um grande passo para rever esse panorama, sobretudo em comunidades de tradição oral que precisam ver o estudo da língua de modo libertador e não como um instrumento opressor, proclamador de preconceitos consequentes da supremacia da modalidade escrita.

Por outro lado, Fávero et al. (2000, p. 13) defendem que “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois, elas mantêm ente si relações mútuas e intercambiáveis”. Sendo assim, visualizamos um quadro de complementação entre o que é ensinável na fala e escrita, de modo que os traços que as distinguem sejam reconhecíveis e aplicados na produção textual, mas que não sejam considerados opostos.

É possível afirmar que a aplicação do Caderno Pedagógico rendeu resultados positivos que afetarão favoravelmente o modo de produzir textos orais e escritos pelos discentes envolvidos. O trabalho com as operações de retextualização motivou que se amplie a visão acerca dos aspectos linguísticos que compõem cada modalidade da língua, bem como propiciou outro norte para a forma de investigar esses aspectos, uma vez que se deu de modo contextualizado. A ideia de trabalhar com um gênero no qual os discentes se identificassem instigou a participação desde o princípio, favorecendo que as atividades mantivessem o interesse deles em cada etapa do processo.

Consideramos que as atividades propostas foram bem-sucedidas, instigadoras e trouxeram respostas inusitadas na maior parte do tempo. O trabalho com o gênero autobiografia foi de grande importância para que os indivíduos da EJA se encontrassem inseridos na produção textual, tendo suas histórias de vida

valorizadas e compartilhadas. Ainda em tempo, podemos afirmar que as atividades realizadas propiciaram o resgate da autoestima bem como a participação dos alunos como protagonistas na construção e compartilhamento do saber de tal forma que puderam se reconhecer como condutores de uma sapiência capaz de promover aprendizado por meio de uma relação de troca de experiências que os colocou em posição de quem aprende e de quem ensina simultaneamente.

Sendo assim, consideramos que houve uma superação dos resultados esperados, uma vez que as aulas tiraram os alunos e professor da zona de conforto, propiciando uma prática na qual os conteúdos gramaticais e linguísticos fossem contextualizados e provocassem mais interesse por terem sido estudados a partir dos textos dos próprios discentes, nos quais suas histórias de vida foram narradas.

Ao pensarmos no planejamento das aulas de Língua Portuguesa voltadas para a EJA, devemos esquecer as receitas prontas e repensarmos sempre focando nesse público que possui suas especificidades e, ainda, poucos estudos pensados neles. Foi isso que este caderno pedagógico fez e é isso que ele busca mostrar. É possível, sim, ensinar e aprender muito na Educação de Jovens e Adultos.

Chegamos à conclusão de que algumas questões tenham sido relevantes: que contribuições são viáveis para a apropriação de operações de transformação textual de uma modalidade a outra? Que trato deve ser dado ao estudo da língua com base na oralidade e na escrita? Como o gênero autobiografia se configura e de que forma pode cooperar na relação ensino-aprendizagem? Quem são esses sujeitos da EJA?

Fundamentado nessas questões, outras estão franqueadas a surgir, necessitando de um maior embasamento teórico, uma vez que a língua é viva e, por assim o ser, vivencia metamorfoses que não esgotam os estudos acerca dela.

Os pontos fortes que podem ser destacados são que os alunos puderam entender que tanto o texto escrito quanto o oral possuem suas particularidades a depender da situação de uso, possibilitando refletir a respeito do preconceito linguístico e desfazer a hegemonia do texto escrito como única forma de produção textual. Em relação aos recursos linguísticos, podemos destacar o empenho dos discentes em utilizar a pontuação corretamente nos finais de enunciados. O uso da vírgula foi exarcebado, contudo isso pode ser visto ainda como um fator positivo, uma vez que o uso dela não foi ignorado pela maioria dos participantes.

A percepção de que havia vocábulos repetidos desnecessariamente se deu desde que os alunos tiveram acesso à transcrição, sendo assim, nota-se que seus conhecimentos previamente internalizados permitiram identificar que havia algo fora dos padrões de texto escrito com os quais já conviveram. Essa percepção deu espaço a uma discussão muito produtiva a respeito do uso de repetições, redundância, dentre outros recursos a depender do gênero textual, finalidade comunicativa e modalidade de uso da língua. O trabalho minucioso de reconstruir o texto, observando cada etapa do processo se mostrou interessante e proveitoso, comprovando que atividades voltadas para este público que trabalhem os conteúdos previstos de modo contextualizado tem uma tendência a surtir um efeito bastante positivo.

Um ponto de maior dificuldade na aplicação das atividades foi o nível de maturidade linguística por parte dos alunos. Eles conseguiam identificar que alguns aspectos precisavam ser transformados, mas se mostravam confusos quanto ao vocábulos, pontuação e outros recursos necessários para que esse processo de transformação do texto oral em escrito fosse realizado. Essa falta de maturidade delongou algumas etapas que precisaram ser retomadas em um momento posterior.

De modo geral, conclui-se que as propostas aqui apresentadas obtiveram bons resultados, entretanto não podemos negar que ainda temos muitos desafios no trabalho com o texto, refacção, gênero textual e, sobretudo, o olhar humanizador ao qual a EJA tem direito enquanto modalidade de ensino que está disposta a aprender muito, mas também tem muito a ensinar, como reforça o educador Freire (1996, p. 25) quando afirma que “ Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Como sugestão, propomos o lançamento de uma coletânea contendo narrativas retextualizadas, ao final do processo, com alguns depoimentos orais feitos pelos alunos em um momento pontual com a presença da comunidade local.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Infância**. In: Sentimento do mundo. 5.ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Diálogos na educação de jovens e adultos. Orgs: Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 18-23.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gêneros textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 177 – 200, 2009.

BENTES, Ana.Christina. RIO, Vivian Cristina. **Razão e rima: reflexões em torno da organização tópica de um rap paulista**. In Caderno de Estudos Linguísticos n.48, 2006, p. 115-124.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**: BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96.

BRONCKART, Jean-Paul. **As condições de produção do texto**. In: Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, São Paulo, Educ, 1999, p. 91 - 110.

CAVALCANTE, MÔNICA MAGALHÃES. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CHACON, Lourenço. **A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem**. Revista D.E.L.T.A, vol. 13, n. 1, 1997, p. 1- 16

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Luderna, 2007.

**Discurso interativo no aplicativo WhatsApp**. Disponível em: <<http://www.curiosidadesnota10.com/2014/12/15-conversas-mais-engracadas-do-whatsapp.html>>. Acesso em 19/07/2016.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes. ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira. AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 2. Ed. São Paulo: Cortês, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Linguagem)

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Revista Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573., set./dez. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno**. Campinas: Mercado de Letras: 2001.

PINHEIRO, Clemilton Lopes. **Estratégias textuais-interativas: a articulação tópica**. Maceió: EDUFAL, 2005.

PORTINARI, Cândido. **Meninos brincando**, pintura, 1955. Disponível em: < <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2012>>. Acesso em: 07 de novembro de 2015.



SANTOS, Leonor Werneck dos. **Gêneros textuais nos livros didáticos: problemas do ensino e da formação docente**. In: Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental. Leonor Werneck dos Santos [org.].- Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. p. 74-108

SILVA, José Ricardo Carvalho da. **Leitura e produção textual**. Niterói: Muiraquitã, 2002.

SILVA, Eliene Coelho. SOUZA, Maria Aparecida Martins de. **As Bases Legais e a EJA: a cidadania do trabalhador através da literatura engajada**. In: PROEJA: coletânea de Trabalhos de Conclusão de Curso/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Org: Walkir Gomes Marra. Cuiabá: IFMT. 2013, p. 33 – 63.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Orgs. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

TEIXEIRA, Renato. **Romaria**. 1978. Disponível em: < <http://www.vagalume.com.br/renato-teixeira/romaria.html>>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

TRAVÁGLIA, N. G. **Tradução e retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: EDUFU, 2003.

## ANEXOS

### ANEXO A

---

#### **Romaria**

*Renato Teixeira (1978)*

---

É de sonho e de pó, o destino de um só  
Feito eu perdido em pensamentos  
Sobre o meu cavalo  
É de laço e de nó, de gibeira o jiló  
Dessa vida cumprida a sol

Sou caipira, Pirapora nossa  
Senhora de Aparecida  
Ilumina a mina escura e funda  
O trem da minha vida  
Sou caipira, Pirapora nossa  
Senhora de Aparecida  
Ilumina a mina escura e funda  
O trem da minha vida

O meu pai foi peão, minha mãe, solidão  
Meus irmãos perderam-se na vida  
Em busca de aventuras  
Descasei, joguei, investi, desisti  
Se há sorte eu não sei, nunca vi

Sou caipira, Pirapora nossa  
Senhora de Aparecida  
Ilumina a mina escura e funda  
O trem da minha vida  
Sou caipira, Pirapora nossa

Senhora de Aparecida  
Ilumina a mina escura e funda  
O trem da minha vida

Me disseram, porém, que eu viesse aqui  
Pra pedir em romaria e prece  
Paz nos desaventos  
Como eu não sei rezar, só queria mostrar  
Meu olhar, meu olhar, meu olhar

Sou caipira, Pirapora nossa  
Senhora de Aparecida  
Ilumina a mina escura e funda  
O trem da minha vida  
Sou caipira, Pirapora nossa  
Senhora de Aparecida  
Ilumina a mina escura e funda  
O trem da minha vida

## ANEXO B

---

**Infância**

*Carlos Drummond de Andrade (1998)*

---

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre mangueiras

lia a história de Robinson Crusoe,

comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu

a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu

chamava para o café.

Café preto que nem a preta velha

café gostoso

café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo

olhando para mim:

- Psiu... Não acorde o menino.

Para o berço onde pousou um mosquito.

E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava

no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história

era mais bonita que a de Robinson Crusoe.

## ANEXO C

---

**MENINOS BRINCANDO***CÂNDIDO PORTINARI (1955)*

---



Óleo sobre tela, 1955, 60 x 72.5 cm.

## ANEXO D



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
Unidade Itabaiana



PROFLETRAS

## TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

**Título do projeto:** Práticas de retextualização da fala para a escrita em turmas de Educação de Jovens e Adultos

**Pesquisador responsável:** Maryluce Conceição Barros Santos

**Orientador:** José Ricardo Carvalho

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Telefones para contato:** (71) 982432265

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Camaçari, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURA
Maryluce Conceição Barros Santos	
José Ricardo Carvalho da Silva	

## ANEXO E



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
Unidade Itabaiana



## TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** Práticas de retextualização da fala para a escrita em turmas de Educação de Jovens e Adultos

**Pesquisador responsável:** Maryluce Conceição Barros Santos

**Orientador:** José Ricardo Carvalho

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

**Local da coleta de dados:** Escola Municipal Virgínia Reis Tude

A pesquisadora do projeto “**Práticas de retextualização da fala para a escrita em turmas de Educação de Jovens e Adultos**” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, utilizando gravações, filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o termo de compromisso de Coleta mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora (Nome do orientador). Após este período os dados serão destruídos.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Maryluce Conceição Barros Santos	
José Ricardo Carvalho da Silva	

## ANEXO F



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
Unidade Itabaiana

**Termo de consentimento livre esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) do primeiro ano do ensino fundamental, da Escola Virgínia Reis Tude, localizada no município de Camaçari - BA, autorizo a professora Maryluce Conceição Barros Santos a utilizar minha imagem e produções referente às atividades relacionadas ao projeto "Práticas de retextualização da fala para a escrita em turmas de Educação de Jovens e Adultos", desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade do Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizados e minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura por extenso (do aluno)

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.



## ANEXO G



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO  
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
Unidade Itabaiana



PROFLETRAS

Eu, \_\_\_\_\_, residente na cidade de Camaçari, no Estado da Bahia, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso (do responsável pelo aluno)

*Caderno*

*Pedagógico*

## Guia do professor

Professor, esse é um guia para melhor aproveitamento do caderno pedagógico de estratégias de retextualização, usando como ponto de partida uma narrativa autobiográfica transcrita da fala, realizado por uma aluna da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) no intuito de servir como modelo para a realização de atividades de retextualização.

Antes de realizar as atividades, é interessante que os alunos tenham conhecimento de todas as etapas que fundamentarão o trabalho de reconstrução do texto desde sua origem, assim poderão se sentir partícipes do processo ensino-aprendizagem. É importante que estejam cientes que:

- O gênero textual estudado será a autobiografia, os meios em que ela circula e a quem se dirige além de também sua estrutura a partir da análise de modelos. Para tanto, é importante que o orientador ofereça textos que englobem o gênero autobiografia de modo

que os discentes tenham contato e exemplos do gênero com o qual se dará o trabalho;

- Há marcas próprias entre a fala e a escrita e que o gênero pode ser produzido nas duas modalidades, configurando-se em texto. As discussões sobre o texto oral e o texto escrito podem ser ricas e desfazer visões preconceituosas a respeito do uso da língua que é viva, e por assim o ser, não obedece a sistemas linguísticos pré-definidos em todas as situações de uso;
- Haverá a coleta de sua autobiografia oral narrada e gravada. O aluno precisa ter em mente qual a finalidade das atividades e no que elas vão resultar para que todo processo se torne significativo;
- O que é transcrição, sua finalidade e que a gravação resultaria nela. A transcrição do texto autobiográfico busca valorizar as produções a serem realizadas por eles, servindo como base para o trabalho de retextualização de modo contextualizado e produtivo;

- A contar do momento que forem capazes de se apropriar do gênero autobiografia, as operações de retextualização terão início, utilizando o caderno pedagógico, disponível em anexo.
- Eles farão todo o processo de retextualização com base na transcrição que cada um terá acesso, respeitando cada etapa exposta no Caderno pedagógico em forma de jogo. As transcrições serão realizadas pelo professor com uso de reticências, de modo mais simplificado que o proposto pela Análise da Conversação (2003).
- Eles terão acesso a todo conteúdo necessário para consulta, se necessário, no tópico SAIBA MAIS disponível ao final deste Caderno;
- Entenderão como funciona a sistematização de um texto escrito cujo gênero requer uma linguagem próxima do formal, concluindo que as marcas da oralidade bem como outros aspectos permearão por um processo de transformação no resultado final;

---

***Transcrição de autobiografia oral da aluna Maria da Conceição<sup>2</sup>***

*Eu nasci no dia vinte e um do três de dois mil e um em Canindé de São Francisco e... .. e depois disso só nasci lá e fui para Alagoas... Santana do Ipanema interior de Alagoas... de lá aconteceu algumas coisas e eu tive que ir pra... com... catorze anos pra Florianópolis Santa Catarina com a minha irmã e... de lá voltei pra Alagoas ano passado e... vim pra casa vim praqui viver com meus irmãos e estou estudando aqui agora... Comecei a estudar com seis anos... Não parei... só parei ano passado foi por causa dessas viagens... dessas coisas perdi um ano mas só foi por isso... só esse ano... As viagens foram por coisas de família mesmo... pessoal... essas coisas... vim morar em Camaçari porque meu irmão tava precisando de uma pessoa pra cuidar do filho dele e lá na minha cidade não tem muita estabilidade assim pra pessoa crescer... é uma cidade pequena do interior e eu vim pra cá porque eu tinha... ele tava precisando de uma babá pro filho*

---

<sup>2</sup> Nome fictício para preservar a identidade do interlocutor

*dele pra cuidar do filho dele e eu vim também pra ajudar também nisso e eu vim também pra mim... pra investir mais em mim pra mim crescer mais porque ... lá não tem essa... essa coisa toda pra crescer... essa coisa. Eu quero fazer... eu não sei ainda o que eu quero fazer... mas eu quero investir na*

O caderno tem o objetivo de mediar ações de letramento a fim de que os alunos se apropriem de operações que lhes permitam retextualizar partindo da fala para a escrita e chegar à percepção de que a modalidade oral possui marcas que a caracteriza e devem ser modificadas a depender do gênero escrito, como é o caso da autobiografia.

Esta sequência foi pensada para a carga horária de 15 horas-aula, podendo o professor expandi-la e aprimorá-la se assim o desejar. Os recursos necessários vão desde as ferramentas visuais, como imagens; ferramentas de áudio, como aparelho sonoro; aparatos tecnológicos, até o texto escrito.

A seguir, será apresentada uma proposta para melhor progressão do exercício. Espero que você e seus alunos se divirtam e aprendam simultaneamente. Bom trabalho!

*área de música. Eu aprendi no interior mesmo com bastante coisas... mas ainda aprendi tocar violino e teve ainda umas aulas de música lá de um... de uma orquestra lá que eles fizeram e... eu acho que vou investir mais nesse área ... nesse coisa de música... parte de música.*

1. Propõe-se um trabalho inicial com a canção “**Romaria**” (1978) do compositor Renato Teixeira, interpretada por Elis Regina. O professor pode mostrar a palavra Romaria em um papel ou escrevê-la no quadro e pedir para que os alunos exponham o que esta significa para eles.



Antes de confirmar se as hipóteses levantadas condizem com o que está exposto na letra da canção, espalhe imagens

pela sala como: uma romaria, um homem sobre o cavalo, uma criança órfã, uma criança acompanhando o pai a cavalo, um casamento. A partir daí, é possível levantar um horizonte de expectativas que pode ser preenchido ou não posteriormente pelo leitor na interação com o texto.

Perguntas do tipo: **“O que as imagens representam? Que tipo de história pode estar relacionada com as imagens? Vocês conseguem lembrar de alguma canção que tem relação com elas?”** podem ser realizadas para levantar esse horizonte de expectativas.

Sugere-se que uma pequena produção de texto escrito seja realizada em grupo para ser compartilhada oralmente. Neste momento, ainda, o gênero escolhido será livre, uma vez que a finalidade desta atividade é levantar os horizontes de expectativas. Por fim, uma cópia da canção deve ser distribuída a cada aluno enquanto a escutam.

Exponha a obra **Meninos brincando (1955) de Cândido Portinari** e realize uma discussão oral com perguntas do tipo:

➤ o que a obra representa?

➤ Ela te traz memórias da infância?

➤ Suas experiências de vida ajudaram a formar que tipo de pessoa?

➤ Você teria mudado algo em sua vida no passado?

2. Depois das intervenções iniciais, é chegado o momento de trabalhar com o texto central desta sequência. Antes, entretanto, é importante que o professor leve modelos de textos biográficos e autobiográficos para que os alunos conheçam e ouça um pouco da história de vida de cada um, oportunizando um espaço dialógico e significativo ao valorizar suas vivências.

As abordagens anteriores são sugestões, podendo o docente fazer adaptações em suas aulas de Língua Portuguesa, conforme lhe convier. Chegamos ao uso da ferramenta que se mostra como ponto central desta sequência.

## Guia do estudante

Estudante, agora é com você!!!

Este caderno te apresenta uma proposta de transformação do texto falado em texto escrito que vamos chamar de “retextualização”. A atividade é formada por 5 etapas que serão realizadas no caderno pedagógico em conjunto com o texto que você produziu. Siga as orientações do seu professor.

Vamos começar???

### *Aplicação das atividades:*



**1ª operação: Eliminação de marcas interacionais, hesitações e partes de palavras, e inserção de pontuação com base na intuição. (vale 1 ponto)**

---

Esta operação tem como ponto de partida a modalidade oral até alcançar a escrita, sem que uma esteja em posição superior à outra. Uma produção oral também é considerada como uma composição textual e deve ser valorizada com suas características.

As marcas interacionais e hesitações são identificadas geralmente pelo uso de reticências (...) e de repetições de conectivos que ligam palavras ou frases como “e..., mas..., é...”



### Autobiografia da aluna Maria da Conceição

Eu nasci no dia vinte e um do três de dois mil e um em Canindé de São Francisco e... .. e depois disso só nasci lá e fui para Alagoas... Santana do Ipanema interior de Alagoas... de lá aconteceu algumas coisas e eu tive que ir pra... com... catorze anos pra Florianópolis Santa Catarina com a minha irmã e... de lá voltei pra Alagoas ano passado e... vim pra casa vim praqui viver com meus irmãos e estou estudando aqui agora... Comecei a estudar com seis anos... Não parei... só parei ano passado foi por causa dessas viagens... dessas coisas perdi um ano mas só foi por isso... só esse ano... As viagens foram por coisas de família mesmo... pessoal... essas coisas... vim morar em Camaçari porque meu irmão tava precisando de uma pessoa pra cuidar do filho dele e lá na minha cidade não tem muita estabilidade assim pra pessoa crescer... é uma cidade pequena do interior e eu vim pra cá porque eu tinha... ele tava precisando de uma babá pro filho dele pra cuidar do filho dele e eu vim também pra ajudar também nisso e eu vim também pra mim... pra investir mais em mim pra mim crescer mais porque ... lá não tem essa... essa coisa toda pra crescer... essa coisa. Eu quero fazer... eu não sei ainda o que eu quero fazer... mas eu quero investir na área de música. Eu aprendi no interior mesmo com bastante coisas... mas ainda aprendi tocar violino e teve ainda umas aulas de música lá de um... de uma orquestra lá que eles fizeram e... eu acho que vou investir mais nesse área ... nesse coisa de música... parte de música.

## Elimine marcas

1. A parte do texto de onde foram tiradas mais hesitações é:

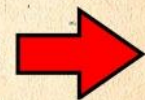
a) fui para Alagoas, Santana do Ipanema interior de Alagoas.

b) Comecei a estudar com seis anos, não parei, só parei ano passado

c) As viagens foram por coisas de família mesmo, pessoal.

d) lá não tem essa, essa coisa toda pra crescer, essa coisa

Agora pegue sua transcrição, retire as hesitações, partes de palavras e pontue nos lugares que considerar adequados.





**NA TRANSCRIÇÃO QUE O PROFESSOR TE ENTREGOU, ELIMINE AS MARCAS INTERACIONAIS, HESITAÇÕES E PARTES DE PALAVRAS COM UM CÍRCULO E ACRESCENTE PONTUAÇÃO QUANDO VOCÊ CONSIDERAR NECESSÁRIO.**

Se estiver com dificuldades para identificar em qual opção as marcas de interação foram completamente eliminadas, direcione-se ao final do caderno, em **SAIBA MAIS**, onde outros exemplos são exibidos.

Quando encontrar a resposta considerada mais adequada ao que a atividade propõe, depois de circular as hesitações, partes de palavras e acrescentar pontuação, vá para o próximo passo, que tem a finalidade de retirar repetições desnecessárias que são comuns em uma produção de texto falada.

Se as dúvidas surgirem, você pode fazer o mesmo em todas as etapas, comparando as atividades do caderno pedagógico com o texto entregue pelo professor.



**2ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos com seleção de novas opções lexicais (vale 2 pontos)**

---

Nesta operação, é necessário observar as informações que estão repetidas, por conta do texto falado, sem que perca o sentido. O texto continua perdendo as marcas de interação ao mesmo tempo em que começa a ser reconstruído para chegar a um ideal de texto escrito.

Há pronomes que podem ser retirados também sem que haja prejuízo na comunicação. Para exemplificar, em “nós fomos

para...”, é possível retirar o “nós” e a frase continuar com o mesmo sentido. Deve-se analisar também a escolha de novas palavras e fazer substituições, se considerar necessário.

É importante lembrar que as repetições não se tratam de erros. Elas são próprias da língua falada e aceitas normalmente, precisando ser transformadas apenas no texto escrito.



### Autobiografia da aluna Maria da Conceição

Eu nasci no dia vinte e um do três de dois mil e um em Canindé de São Francisco, depois disso só nasci lá e fui para Alagoas, Santana do Ipanema interior de Alagoas. De lá aconteceu algumas coisas e eu tive que ir com catorze anos pra Florianópolis Santa Catarina com a minha irmã, de lá voltei pra Alagoas ano passado, vim pra casa vim praqui viver com meus irmãos e estou estudando aqui agora. Comecei a estudar com seis anos, não parei, só parei ano passado foi por causa dessas viagens, perdi um ano mas só foi por isso, só esse ano. As viagens foram por coisas de família mesmo, pessoal, essas coisas. Vim morar em Camaçari porque meu irmão tava precisando de uma pessoa pra cuidar do filho dele e lá na minha cidade não tem muita estabilidade assim pra pessoa crescer. É uma cidade pequena do interior e eu vim pra cá porque ele tava precisando de uma babá pro filho dele pra cuidar do filho dele e eu vim também pra ajudar também nisso e eu vim também pra investir mais em mim pra mim crescer mais porque lá não tem essa coisa toda pra crescer. Eu não sei ainda o que eu quero fazer mas eu quero investir na área de música. Eu aprendi no interior mesmo com bastante coisas mas ainda aprendi tocar violino e teve ainda umas aulas de música lá de uma orquestra lá que eles fizeram e eu acho que vou investir mais nesse área de música.

## De novo?

2. Em qual das opções\* você acha que uma repetição desnecessária foi retirada?

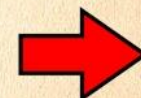
a) fui para Alagoas, Santana do Ipanema interior de Alagoas.

b) Comecei a estudar com seis anos, só parei ano passado

c) ele tava precisando de uma babá pro filho dele pra cuidar do filho dele.

d) lá não tem essa, essa coisa toda pra crescer, essa coisa

Agora em sua transcrição, circule as repetições, gírias, termos informais e troque-as por outras mais adequadas para a autobiografia escrita.







**3ª operação: introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos; (vale 3 pontos)**

---

Nesta operação, a narrativa começa a receber uma organização estrutural para que se adeque ao gênero autobiografia escrito. Para isso, é necessário que conhecer

um pouco mais sobre organização de parágrafos e pontuação.

Dúvidas? Vá até o **SAIBA MAIS** no final deste caderno.



### **Autobiografia da aluna Maria da Conceição**

*Eu nasci no dia vinte e um do três de dois mil e um em Canindé de São Francisco e depois fui para Santana do Ipanema interior de Alagoas. De lá aconteceu algumas coisas e tive que ir com catorze anos pra Florianópolis Santa Catarina com a minha irmã, voltei pra Alagoas ano passado, vim para casa viver com meus irmãos e estou estudando aqui agora. Comecei a estudar com seis anos, só parei ano passado por causa dessas viagens que foram por coisas de família mesmo, pessoais. Vim morar em Camaçari porque meu irmão estava precisando de uma pessoa pra cuidar do filho dele e lá na minha cidade não tem muita estabilidade para a pessoa crescer. Eu não sei ainda o que eu quero fazer mas quero investir na área de música. No interior mesmo com bastantes coisas aprendi a tocar violino e tiveram aulas de música lá de uma orquestra que eles fizeram e eu acho que vou investir mais nessa área.*

## *Ponto para você*

3. Em qual das alternativas a pontuação foi adicionada corretamente?

- a) tive que ir com catorze anos para Florianópolis. Santa Catarina com a minha irmã.*
- b) Voltei para Alagoas ano. passado vim para casa viver com meus irmãos e estou estudando aqui agora,*
- c) No interior mesmo, com bastante coisas aprendi a tocar, violino teve aulas de música*
- d) Eu não sei ainda o que eu quero fazer, mas quero investir na área de música.*

Em sua transcrição, organize o texto em parágrafos, adicionando a pontuação com mais atenção.







**Professor:** sugere-se tomar um fôlego neste momento no sentido de verificar como se encontra o andamento das atividades, o nível de produtividade e se algum tópico deve ser retomado, tendo em mente o tempo de aprendizado de

cada aluno. Para uma maior dinamização, é possível que essa verificação seja feita por meio de trocas das transcrições entre os estudantes, salientando que se trata de um trabalho ainda em construção.



**4ª operação: Introdução de marcas de referenciação e de dêiticos, com reconstrução das concordâncias; (vale 4 pontos)**

---

Preconiza-se uma idealização do texto escrito nestas próximas etapas. A atividade CONCORDO COM VOCÊ passará por dois níveis, sendo o primeiro de substituição e reorganização onde referentes serão eliminados, acrescentados ou reconstruídos a fim de formar discursos

coesos e coerentes; o segundo nível irá perpassar pelas noções de completude, regência e concordância a partir da reordenação de ideias e sintaxe, eliminando marcas da linguagem oral.

### **Autobiografia da aluna Maria da Conceição**

*Eu nasci no dia vinte e um do três de dois mil e um em Canindé de São Francisco e depois fui para Santana do Ipanema interior de Alagoas.*

*De lá, aconteceu algumas coisas e tive que ir com catorze anos para Florianópolis, Santa Catarina com a minha irmã. Voltei para Alagoas ano passado. Vim para casa viver com meus irmãos e estou estudando aqui agora. Comecei a estudar com seis anos, só parei ano passado por causa dessas viagens que foram por coisas de família mesmo, pessoal.*

*Vim morar em Camaçari porque meu irmão estava precisando de uma pessoa pra cuidar do filho dele e lá na minha cidade não tem muita estabilidade para a pessoa crescer.*

*Eu não sei ainda o que eu quero fazer, mas quero investir na área de música. No interior, mesmo com bastante coisas, aprendi a tocar violino, teve aulas de música lá de uma orquestra que eles fizeram e eu acho que vou investir mais nessa área.*

## *Concordo com você*

4. Marque a opção na qual a concordância está INCORRETA:

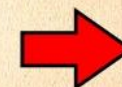
*a) De lá, aconteceu algumas coisas.*

*b) Vim para casa viver com meus irmãos*

*c) No interior, mesmo com bastantes coisas, aprendi a tocar violino*

*d) aulas de música lá de uma orquestra que eles fizeram.*

Em seu texto, verifique se alguns nomes podem ser substituídos por outros de mesmo sentido, reveja a concordância e os conectivos.







**5ª operação: Reordenação tópica do texto e da sequência argumentativa, agrupando as ideias. (vale 5 pontos)**

---

O gênero autobiografia, de modo geral, é estruturado em parágrafos. Os temas que envolvem esse gênero textual são muitos já que ele relata sobre experiências vividas em diversas situações e períodos de tempo. Essa operação visa reorganizar os assuntos de forma que fiquem juntos num mesmo parágrafo sempre que for possível. Outra tarefa aqui é de eliminar as informações que podem ser retiradas do texto sem mudar o sentido dele, de forma que as ideias tornem-se mais claras e a leitura fluente.



### **Autobiografia da aluna Maria da Conceição**

*Eu nasci no dia vinte e um do três de dois mil e um em Canindé de São Francisco e depois fui para Santana do Ipanema, interior de Alagoas.*

*De lá, aconteceram algumas coisas e tive que ir com catorze anos para Florianópolis, Santa Catarina com a minha irmã. Voltei para Alagoas ano passado. Vim para casa viver com meus irmãos e estou estudando aqui agora. Comecei a estudar com seis anos, só parei ano passado por causa dessas viagens que foram por coisas de família mesmo, pessoais!*

*Vim morar em Camaçari porque meu irmão estava precisando de uma pessoa pra cuidar do filho dele e lá na minha cidade não tem muita estabilidade para a pessoa crescer.*

*Eu não sei ainda o que eu quero fazer, mas quero investir na área de música. No interior, mesmo com bastantes coisas, aprendi a tocar violino, tive aulas de música lá de uma orquestra que eles fizeram e eu acho que vou investir mais nessa área.*

## *Cada um no seu quadrado*

**5. Que alternativa mostra todos os assuntos tratados nesta autobiografia?**

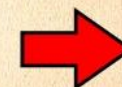
*a) trabalho, escola, casamento, férias*

*b) apresentação, viagens, estudos, família, planos futuros*

*c) apresentação, férias, estudos, casamento, amizade*

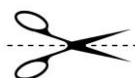
*d) viagens, música, universidade, filhos, família*

Reorganize os parágrafos, colocando as mesmas informações juntas sempre que possível.





**RECORTE O TEXTO EM ANEXO E COLE ABAIXO, ORGANIZANDO EM PARÁGRAFOS E POR ASSUNTOS. LOGO DEPOIS, IDENTIFIQUE SE HÁ IDEIAS QUE PODEM SER RETIRADAS SEM MUDAR O SENTIDO DO QUE ESTÁ SENDO TRATADO.**



**Recortar** -----

*Eu nasci no dia vinte e um do três de dois mil e um, em Canindé de São Francisco,*

*e depois fui para Santana do Ipanema interior de Alagoas.*

*Voltei para Alagoas ano passado.*

*Vim para casa viver com meus irmãos e estou estudando aqui agora.*

*Comecei a estudar com seis anos*

*e só parei ano passado por causa dessas viagens por motivos familiares e pessoais.*

*Vim morar em Camaçari porque*

*meu irmão estava precisando de uma pessoa para cuidar do filho dele*

*e também porque na minha cidade não tem muita estabilidade para a pessoa crescer e eu queria investir mais em mim.*

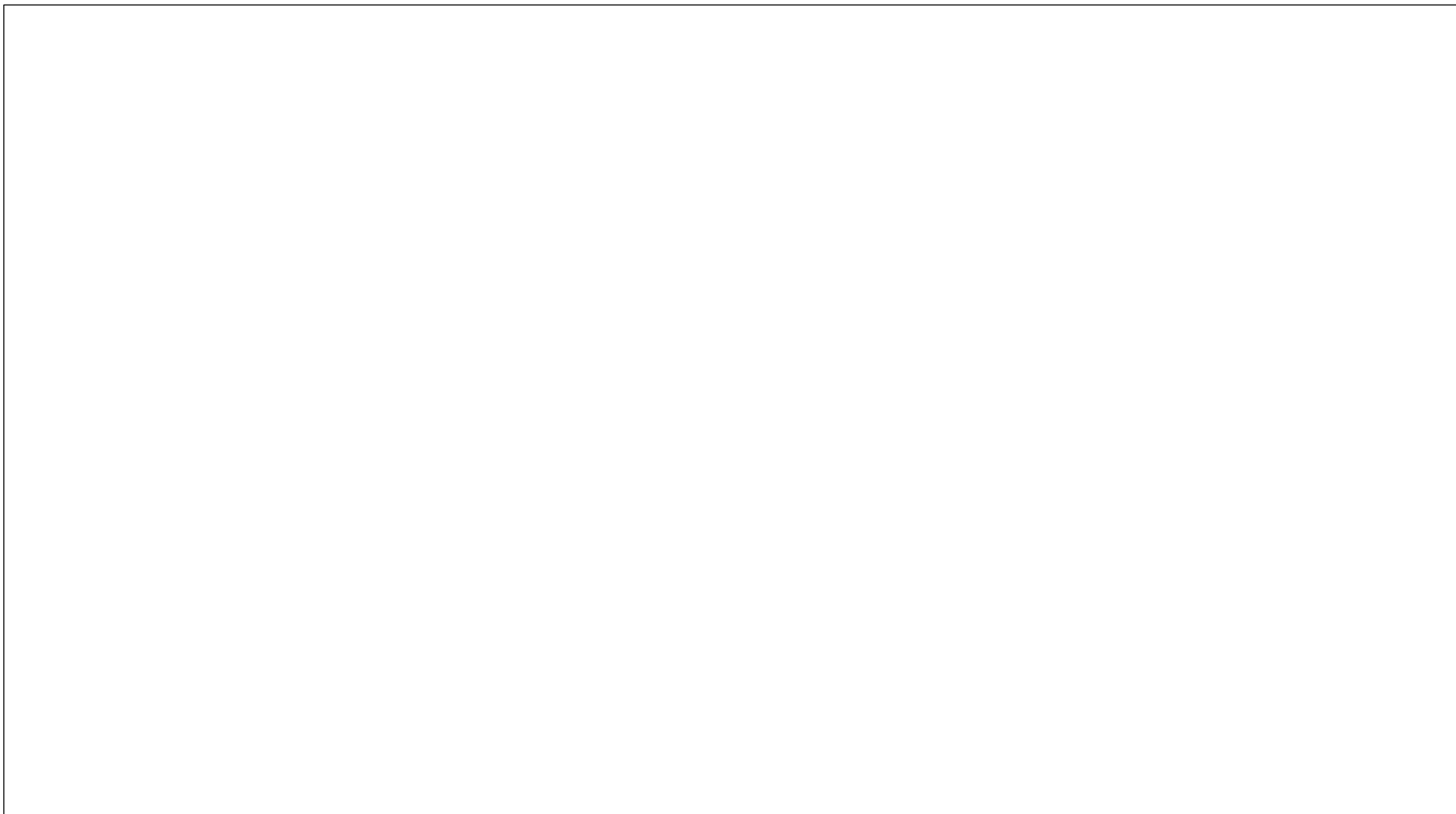
*Não sei ainda o que eu quero fazer, mas,*

*no interior, mesmo com bastantes coisas, aprendi a tocar violino,*

*tive ainda algumas aulas de música lá de uma orquestra e eu acho que vou investir mais nessa área.*



COLE AQUI



This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



### **Autobiografia da aluna Maria da Conceição**

*Eu nasci no dia vinte e um do três de dois mil e um em Canindé de São Francisco e depois fui para Santana do Ipanema, interior de Alagoas.*

*De lá, tive que ir com catorze anos para Florianópolis, Santa Catarina, com a minha irmã. Voltei para Alagoas ano passado. Comecei a estudar com seis anos, só parei ano passado.*

*Vim morar em Camaçari porque meu irmão estava precisando de uma pessoa pra cuidar do filho dele e lá na minha cidade não tem muita estabilidade para a pessoa crescer. Vivo com eles e estou estudando aqui agora.*

*No interior, mesmo com bastantes coisas, aprendi a tocar violino, tive aulas de música lá de uma orquestra que eles fizeram e eu acho que vou investir mais nessa área.*

## *Fim de linha*

6. Compare a transcrição oral do início com a retextualização final, e responda:

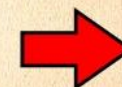
*a) a autobiografia escrita tem características diferentes do texto falado;*

*b) As atividades me ajudaram a entender melhor alguns assuntos de Português;*

*c) refazer o texto é importante para que ele se adeque ao gênero textual escrito;*

*d) No final, o texto ficou mais claro e mais fácil de ler e entender*

Confira as respostas e conte sua pontuação.  
Depois compare suas respostas com as de seus colegas. Boa sorte!






---

**1ª operação: eliminação de marcas interacionais, hesitações, partes de palavras e inserção de pontuação com base na intuição;**

---

**Marcas interacionais:** no texto escrito, são aquelas expressões que nos levam a entender que o produtor do texto está interagindo com o leitor, ou seja, são termos ou frases claramente direcionadas ao leitor. Veja esse modelo no gênero carta:

Ex. 1: Adaptado de Lemos e Guareschi, 2005

CARTA PESSOAL (NÚCLEO DE ENSINO DO BUGRE)

Barra Grande, 20/06/2002

Querida Amiga Simone

Oii!

... Para ser mais precisa estou na cozinha, escrevendo na mesa, com um bolo no forno e o aparelho de som ligado (bem alto, por sinal). Está ligado na Vizinhança FM – ou rádio dos apaixonados – eu adoro música sertaneja romântica, principalmente com passos marcados. Aqui na escola é o ritmo da galera... e você, gosta desse tipo de música?

/.../

Gostei de ter recebido uma carta sua, sabia? Você deve ter um ótimo humor; eu também sou assim. É muito difícil eu ficar séria, na minha; não fico chateada por pouca coisa. O que eu quero mesmo é dançar muito na festa junina do colégio, você lembra como são? Não lembra? . Por falar nisso, você poderia vir não acha? Quem sabe se não vamos juntas neste ano, Ah, vem ?

Agora vou "entregar": acho que estou apaixonada também, pelo que você disse o seu deve ter um corpo!...Não é só eu que olho isso, viu?!

Pode-se observar que, nesta carta, todas as partes em sublinhado apresentam uma relação direta da escrevente com sua destinatária. Tudo se passa como se ela estivesse na presença da pessoa com quem está interagindo, fundamentado no que afirmam Lemos e Guareschi (2005), pesquisadoras de marcas de interação no processo de textualização escrito.

**Hesitações:** de acordo com o dicionário Aurélio online, “é o ato de hesitar, indecisão, perplexidade”. No texto falado, elas representam algumas pausas que o falante faz para formar e concluir uma ideia. Por ser típico da fala, que é uma

modalidade mais rápida da língua, não está presente na maioria dos textos escritos, como é o caso do gênero autobiografia.

Com base em Marcuschi (2010, p. 77), podemos ver alguns casos de hesitações e outras expressões que devem ser eliminadas neste primeiro momento.

Ex. 2: hesitações: (ah..., eh..., e..., o... de... do...)

Ex. 3: né?, sabe?, que acha?, bem, hã?

---

**2ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos com seleção de novas opções lexicais;**

---

**Repetição:** é um recurso muito utilizado na fala, geralmente usado para dar um reforço ao que está sendo dito e lembrar a

todo o momento sobre quem ou o quê se está falando. Na escrita, a repetição também pode e vai acontecer ao



produzimos um texto, o que é completamente aceitável desde que ela seja realmente necessária. Veja este exemplo:

Vim morar em Camaçari porque *meu irmão tava precisando de uma pessoa pra cuidar do filho dele* e lá na minha cidade não tem muita estabilidade assim pra pessoa crescer. *É uma cidade pequena do interior* e eu vim pra cá porque eu tinha, *ele tava precisando de uma babá pro filho dele pra cuidar do filho dele* e eu *vim também pra ajudar também nisso* e eu *vim também pra mim pra investir mais em mim pra mim crescer mais porque lá não tem essa, essa coisa toda pra crescer, essa coisa.*

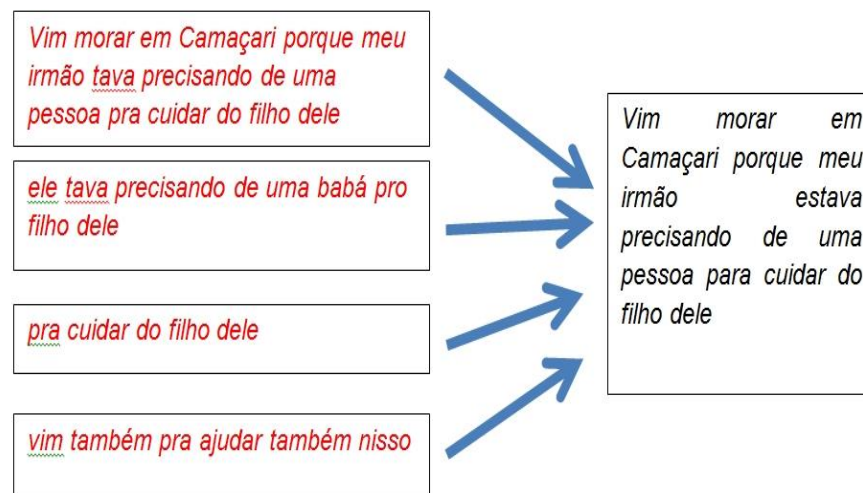
Exemplo 4. Fonte: pesquisa do autor

**Reduplicações:** ocorre quando um verbo é duplicado, ou seja, “quando uma base verbal é copiada”, conforme explica e exemplifica Araujo (2002, p. 63).

Ex. 5: Matar: mata-mata

Ex. 6: Pegar: pega-pega

As repetições tornaram-se desnecessárias quando o texto ganhou o formato escrito, visto que se mostraram redundantes, demandando que sejam retiradas no gênero autobiografia.



Exemplo 7. Fonte: pesquisa do autor

**Redundância:** acontece quando se repete uma ideia que já foi usada antes. Vejamos esses casos:

Ex. 8: Dividi a laranja em duas *metades iguais*.

Ex. 9: *Encare de frente* esse desafio.

Ora, se a laranja foi dividida pela metade, então se subentende que são iguais. Sendo assim, a expressão se torna redundante. O mesmo acontece em encarar, uma vez que o próprio vocábulo já dá uma ideia de que é de frente, portanto dispensando complemento.

**Paráfrase:** Pode-se afirmar que há paráfrase quando um determinado assunto é explicado de outra forma com a função de que se torne mais claro e objetivo. segundo Antunes (2010, p. 124), é “um recurso pelo qual se volta a dizer o mesmo que se disse antes, porém com outras palavras”. Observe como o exemplo 9 parafraseia o que está expresso no exemplo 8:

Ex. 10: A que horas seu voo está previsto para chegar?

Ex. 11: E então ele me perguntou quando o avião pousaria em meu destino.

**Pronomes egóticos:** referem-se aos pronomes pessoais em primeira pessoa, ou seja, “eu” e “nós”. As formas verbais possuem desinências que indicam a pessoa do discurso, dispensando o uso de pronomes egóticos em demasia no texto. Veja o trecho de uma autobiografia:

Exemplo 12:

(...) quando **eu** tinha... **eu** tinha engravidado... com... dezesseis anos **eu** tinha engravidado... quando **eu** tava com sete meses de gravidez **eu** perdi aí **eu** peguei comecei a estudar (...)

Ao utilizar as formas verbais “tinha”, “perdi” e “peguei”, torna-se dispensável o uso do pronome egótico “eu”, uma vez que a conjugação fornece informações suficientes para o entendimento de que se trata de primeira pessoa.

---

**3ª operação: introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos;**

---

O parágrafo possui uma natureza organizacional, quer dizer, sua função nesta etapa é de pôr ordem na estrutura, deixando o texto mais fácil de ser compreendido. Ele não está presente em todas as formas textuais. No poema, por exemplo, a divisão das ideias se dá por meio de estrofes, contudo, esse não é o foco desse estudo. Veja a divisão de parágrafos nesse trecho de autobiografia:

Exemplo 13. Fonte: pesquisa do autor

1º	{	<i>Meu nome é Josefa Maria de Souza Ferreira, nasci em Rio Real, em mil novecentos e setenta e nove.</i>
2º	{	<i>Com cinco anos, comecei a frequentar a escola no meu bairro, estudei até a quarta série. Com doze anos, comecei trabalhar braçal mesmo na roça. Com catorze anos, fiquei gestante, meu pai me colocou pra fora.</i>
3º	{	<i>Até então, fiquei sem família e, daí, tive uma grande eclampsia com sete meses e vim a falência, óbito assinado. Parei de estudar nesse período e o bebê não sobreviveu, mas, glória a Deus, tô aqui (...)</i>

Para que a compreensão do texto ocorra de forma plena, além dos parágrafos, a pontuação é um recurso muito importante, principalmente quando o texto foi produzido primeiramente de forma falada como é o caso do que estamos estudando. Já que na escrita não dispomos de tons de voz, gestos e expressões faciais, usamos os sinais de pontuação, mas nem sempre eles representam uma pausa da fala ou um recurso da voz. Pode depender da posição em que as palavras encontram-se em uma frase.

São muitos os sinais de pontuação, contudo, vamos nos ater à virgula e ao ponto final por serem os mais utilizados no gênero autobiografia.<sup>3</sup>

**VÍRGULA ( , )** : expressa uma pausa curta e separa algumas expressões nas frases. Vejamos alguns casos em que é usada:

**- Nas datas, para separar o nome da localidade:** Ex. 14:

*Camaçari*, 25 de junho de 2016.

<sup>3</sup> O estudo sobre pontuação foi fundamentado em Terra e Nicola (2008) e em [www.soportugues.com.br](http://www.soportugues.com.br)

- Para separar expressões parecidas, que tem a mesma função sintática. Ex. 15: A casa tem *três quartos, dois banheiros, três salas e um quintal*.

- Para destacar elementos intercalados, como:

Ex. 16: Estudamos bastante, *logo*, merecemos férias!

Ex. 17: Estas crianças, *com certeza*, serão aprovadas.

\* um vocativo (quando se dirige a alguém, uma invocação): Ex. 18: *Lucas*, não quero chegar atrasado.

\* um aposto (tem a função de explicar, esclarecer): Ex. 19: *Juliana, a aluna destaque*, passou no vestibular.

- Para indicar um termo oculto (elipse). Ex. 20: Daniel ficou alegre; eu, triste. (eu *fiquei* triste)

- Para separar frases sem usar palavras de ligação (e, mas, pois...). Ex. 21: *O tempo não para no porto, não apita na curva, não espera ninguém*.

- Para separar orações:

\* de sentido contrário (adversativas). Ex. 22: Esforçou-se muito, *mas não conseguiu o prêmio*.

\* que levam a uma conclusão (conclusivas). Ex. 23: Estuda muito, *pois será recompensado*.

\* explicativas. Ex. 24: Vá devagar, *que o caminho é perigoso*.

- Para separar expressões que indicam tempo. Ex. 25: *Depois disso*, me mudei para outra cidade.

**Ponto Final ( . ):** representa a pausa máxima da voz. É usado, principalmente:

- Para fechar as frases declarativas e imperativas.

Ex. 26: *Contei ao meu namorado o que eu estava sentindo.*

Ex. 27: *Façam o favor de prestar atenção naquilo que irei falar.*

---

#### 4ª operação: Introdução de marcas de referenciação e de dêiticos, com reconstrução das concordâncias.

---

Veja esse pequeno texto:

Maria não veio para a escola hoje porque Maria estava cuidando dos filhos, mas Maria pediu para avisar que seus filhos já estão melhores e logo Maria voltará a frequentar as aulas.

Exemplo 28. Fonte: pesquisa do autor

Observe que o nome “Maria” foi repetido várias vezes desnecessariamente. Será que para falar de Maria, eu preciso repetir seu nome diversas vezes? Não há outros recursos linguísticos que podem substituir?

É isso o que chamamos de referenciação. Trata-se de voltar a falar sobre algo, alguém ou algum lugar, de retomar um assunto que já foi citado no texto, utilizando um pronome, um

advérbio, ou outras expressões que permitam entender quem é o referente.

Veja o mesmo texto com o uso de referentes. Em alguns casos não foi necessário trocar “Maria” por outro termo, já que pela desinência verbal é possível identificar de quem se está falando. Em outros casos, “Maria” foi substituída por “ela” e “filhos” foi substituído por “eles”, mantendo, assim, o mesmo sentido do texto, mas deixando-o mais claro e objetivo.

Maria não veio para a escola hoje porque estava cuidando dos filhos, mas pediu para avisar que eles já estão melhores e ela logo voltará a frequentar as aulas.

Exemplo 29. Fonte: pesquisa do autor



Veja outra situação na qual o sentido do texto parece incompleto, necessitando de complemento para ser compreendido. Algumas perguntas podem surgir para o leitor: Rio Real seria uma cidade, um bairro, um distrito? Em que estado se situa essa localidade?

*Meu nome é Josefa Maria de Souza Ferreira, nasci em Rio Real, em mil novecentos e setenta e nove.*

A fim de expressar maior completude e melhor interpretação do texto, aconselha-se o uso de dêiticos. Eles permitem situar o contexto em um tempo, lugar, de quem se fala e qual a situação comunicativa, como na passagem a seguir.

*Meu nome é Josefa Maria de Souza Ferreira, nasci **na cidade de Rio Real, estado da Bahia,** em mil novecentos e setenta e nove.*

Exemplo 30. Fonte: pesquisa do autor

Esta operação, ainda sugere que sejam observadas as concordâncias nominais e verbais, ou seja, verificar que os artigos, numerais, adjetivos, pronomes e estejam de acordo com o nome a que se referem. Estar de acordo, na concordância nominal, quer dizer que deve-se observar se o nome está no singular ou plural/ masculino ou feminino para que haja uma concordância com ele. Quanto à concordância verbal, verifica-se se o nome está no singular ou plural, bem como a pessoa do discurso.

Ex.31: Os primeiros jogadores exaustos chegaram ao vestiário. (todos concordam com “jogadores”)

---

### **5ª operação: Reordenação tópica do texto e da sequência argumentativa, agrupando as ideias.**

---

Nesta etapa, esperamos que você faça uma reorganização tópica dos argumentos usados em seu texto, bem como reunir as ideias contidas nele.

Mas o que seria tópico e de que forma podemos agrupar ideias?

Na visão da pesquisadora Koch (2009, p. 97), “um texto compõe-se de segmentos tópicos direta ou indiretamente relacionados com o tema geral (...)”, ou seja, ao escrevermos uma autobiografia, alguns assuntos se fazem presentes na estrutura do texto que tenham a ver com o tema principal sobre o qual se está produzindo.

Em um texto que partiu da fala para a escrita, é comum que esses temas estejam fora de ordem porque a rapidez com que o texto é produzido na fala faz com que os assuntos surjam à medida que sejam lembrados, apesar de fazer sentido com o tópico sobre o qual se está falando mesmo fora de ordem. Acontece que, na escrita, é possível reordenar os tópicos de modo que, dentro das possibilidades, as ideias fiquem organizadas em um mesmo lugar. Observe como ficou a organização tópica no exemplo 32, retextualizado de uma aluna da EJA:

Exemplo 32:

**Apresentação** *Meu nome é A.C.A.M.S., tenho dezessete anos, sou casada, minha mãe é V.A.D.S. e meu pai, A.M.S.F.*

---

**Experiências vividas** *Eu morava no interior de Goiás, afastado da escola, então só comecei a estudar aos cinco anos quando me mudei para Camaçari. Não tive infância. Desde os onze anos, eu já trabalhava no caixa tomando conta do açougue do meu pai, depois trabalhei em um pequeno mercado, em casa de material de construção, onde estou até hoje. Parei de estudar quando eu tinha quinze anos por conta do trabalho.*

---

**Momento atual** *Aos dezesseis, fui morar com meu marido e esse ano fazemos quatro anos de casados. Decidi voltar a estudar para garantir meu futuro.*

---

**Planos futuros** *Meus planos são ter meu próprio negócio e fazer um curso de maquiagem profissional.*

No modelo acima, a organização através de tópicos temáticos garantiu a clareza do texto que podemos julgar de fácil compreensão. Porém, a ordem dos assuntos abordados em conjunto não é a única razão para que o texto esteja simples de entender. As ideias contidas nele foram revistas e refeitas pela aluna que o produziu, no qual alguns tópicos foram retirados e outros reescritos, sem mudar o sentido do texto, causando o agrupamento de ideias. Koch (2009, p. 100) defende que “os tópicos

não são unidades estáticas, mas dinâmicas, podendo ocorrer alterações tópicas ou mesmo introdução de novos subtópicos (...) sem que isso venha a prejudicar a construção da coerência”, isto é, a construção de sentidos. Analise algumas partes do texto antes desta etapa e depois dela:

Exemplo 33	
<i>Eu morava no interior de Goiás, <b>era afastado de tudo, da escola, não pude estudar.</b> Me mudei para Camaçari. Quando cheguei aqui, comecei a estudar com cinco anos, não tive infância.</i>	<i>Eu morava no interior de Goiás, <b>afastado da escola, então só comecei a estudar aos cinco anos quando me mudei para Camaçari.</b> Não tive infância.</i>
<i>Aos dezesseis, fui morar com meu marido e <b>vamos fazer quatro anos juntos nesse ano.</b> Decidi voltar a estudar porque sem os estudos não temos nada.</i>	<i>Aos dezesseis, fui morar com meu marido e <b>esse ano fazemos quatro anos de casados.</b> Decidi voltar a estudar para garantir meu futuro.</i>

A aluna escolheu novas palavras, retirou e reposicionou outras com o objetivo de deixar o texto mais compreensível. Agora é com você. O que acha? O resultado ficou bom?

# Respostas

Agora chegou a vez de você conferir suas respostas. Some os pontos de todas as questões que você acertou e compare com os dos seus colegas. Você acha que aprendeu bastante com essa atividade? Depois volte para a página 22 e deixe sua opinião.

QUESTÃO	ATIVIDADE	RESPOSTA	PONTOS
1	Elimine marcas	Alternativa C	1
2	De novo	Alternativa B	2
3	Ponto para você	Alternativa D	3
4	Concordo com você	Alternativa A	4
5	Cada um no seu quadrado	Alternativa B	5

Que tal checarmos se você foi um bom jogador? Vá para a próxima página.



<b>De 1 a 5 pontos</b>	Você poderia ter se esforçado um pouco mais. Que tal fazer as atividades novamente com bastante atenção? Lembre-se: se tiver dúvidas, consulte o SAIBA MAIS e peça ajuda ao professor. Tenho certeza de que pode se sair melhor.
<b>De 6 a 10 pontos</b>	É isso aí! Você se saiu bem nos exercícios de retextualização e compreendeu que a fala e a escrita tem características próprias que podem funcionar em conjunto. Se ainda tiver algumas dúvidas, consulte o SAIBA MAIS e peça ajuda ao professor. Nós sempre podemos aprender um pouco mais.
<b>De 11 a 15</b>	Parabéns!!! Você foi excelente nas atividades, percebeu que a fala e a escrita têm marcas próprias e que uma não é melhor que a outra. Entendeu o que é preciso para transformar um texto falado em escrito através da sua própria história de vida. Espero que tenha gostado e que coloque em prática o que aprendeu quando produzir um texto, seja ele através da fala ou da escrita.

# Referências

ARAUJO, Gabriel. **Truncamento e reduplicação no português brasileiro**. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte, v.10, n.1, p.61-90, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/viewFile/2332/2281>>

AURÉLIO, Dicionário do. **Dicionário de Português**. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/hesitacao>>. Acesso em: 13/07/2016.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção Linguagem)

LE MOS, Cláudia J. G. GUARESCHI, Helena Maria. **Marcas de interação no processo de textualização escrita**. IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Cadernos do CNLF, volume IX, nº 05. 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/>>. Acesso em: 12/07/2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

TERRA, Ernani. NICOLA, José de. **Gramática de hoje**. São Paulo: Scipione, 2008.

**Sinais de Pontuação**. Disponível em: <<http://www.soportugues.com.br/secoes/fono/fono30.php>>. Acesso em: 19/07/2016.

PORTINARI, Cândido. **Meninos brincando**, pintura, 1955. Disponível em: < <http://www.portinari.org.br/#/acervo/obra/2012>>. Acesso em: 07 de novembro de 2015.

TEIXEIRA, Renato. **Romaria**. 1978. Disponível em: < <http://www.vagalume.com.br/renato-teixeira/romaria.html>>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.